الحصري

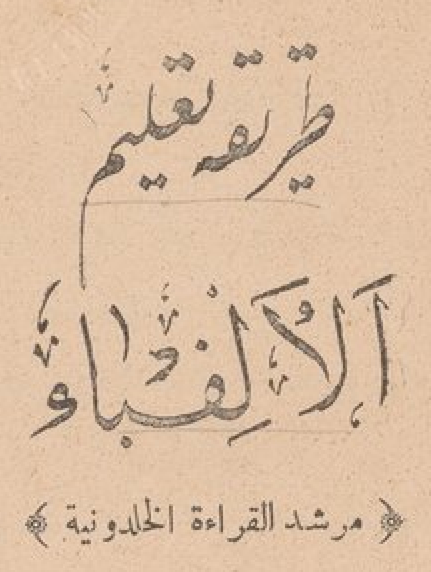
طريقة تعليم الانشاء







أبو خلدون
ساطع الحصري



﴿ مرشد القراءة الخلدونية ﴾

﴿ كان طبعها للمرة الاولى في العراق ﴾

﴿ الطبعة الثانية ﴾

١٣٤٢ - ١٩٢٣

المطبعة السلفية - بمصر
لصاحبيها : محب الدين الخطيب وعبد الفتاح قتلان

كلمة للمؤلف

في كيفية تأليف كتاب الالفباء

— كتبت للطبعة الاولى —

ان كتابنا هـذا الذي يتحلى بحلية الطباعة اليوم في دار السلام ، كان قد وُضـع — قبل سنتين — في دمشق الشام . ولكن قواعد الطريقـة التي بُني عليها كانت قد وُضعت — قبل اكثر من عشر سنين — في فرُوق :

حينما توليتُ اصلاح دار المعلمين وتأسيس مدرسة التطبيقات — في الاستانة — وجدت ان الطريقة السائدة بين المعلمين هي «الطريقة الهجائية» فأخذت بنشر قواعد الطريقة المعروفة بِ « الطريقة الصوتية » . كنت — في بادىء الامر — قد اكتفيت بتعيين المبادىء بالنسبة الى الحروف العربية وبالقاء بعض الدروس التطبيقية لايضاح تلك المبادىء ، وكنت قد تركت للمعلمين والمحررين من رفاقي الاشـتغال بتفاصيل تلك المبادىء وتطبيقها بصورة

مستمرة على التدريسات ، وقد طلبت في عين الوقت من معلميّ الخط والاشغال ان يشتركا في ترتيب « حروف متحركة » على المقوّى وفي ايجاد طريقة « لصنع الحروف » فى « درس الاشغال اليدوية » من الورق الشريطي كما اعتاد الغربيون ان يصنعوا فى الحروف اللاتينية

ولكني رأيت مؤخراً أن آخذ على عاتقي رأساً أمر تطبيق تلك المباديء فشرعت فى تعليم الالفباء بنفسي . وهذا العمل الذي بدأتُ به فى آخر سنة من سني اشتغالي فى دار المعلمين ، انقطعتُ عنه حينما انسحبت من تلك المدرسة ، ولكني عدت اليه باهتمام أزيد حينما أسستُ « المدرسة الحديثة » و « عش الاطفال »

ان وضع خطة لتعليم الالفباء على الطريقة الصوتية يتطلب بحثاً دقيقا وتفكيراً عميقاً . اذ أنه يجب علينا حينما نريد وضع هذه الخطة ان نبحث عن أوفق الكلمات لتعليم وتفهيم كل من الاصوات والحروف ، كما يجب علينا ان نبحث عن احسن ترتيب نتبعه فى تعليم الحروف لكي

نتمكن من أن نؤلف من الحروف التى علمناها عدة كلمات
وعبارات مألوفة وسهلة فى كل درس من دروسنا : لنفرض
اننا علمنا خمسة حروف ؛ ففيما نريد ان نعلم السادس علينا
ان نتساءل « ما هو الحرف الذى هو انسب لان يكون
سادساً ؟ » . وللاجابة على هذا السؤال جواباً معقولا ؛
علينا ان نفكر في الكلمات والعبارات التي يمكننا ان
نؤلفها من تركيب الحروف الخمسة التى كنا علمناها قبلا
مع كل من الحروف الباقية التى سنعلمها فيما بعد وان نختار
الحرف الذي يمكننا من تأليف احسن واوفق واكثر
ما يمكن من الكلمات والعبارات المألوفة . وهذا البحث
والتفكر يجب ان يتكرر في انتخاب الحرف السابع
والحرف الثامن وهلمّ جرّا . . .

لذلك فاني كنت افكر واشتغل فى كل يوم اكثر
من اربع ساعات لاختيار الحرف الذى سأعلمه الاولاد
في اليوم التالي ، ولتعيين أوفق الطرق لتعليمه

وفي ذات الوقت اجتهدت في تطبيق أنواع « الاشغال

الفروبليه » على تعليم الحروف كما اني شرعت في تطبيق « الاصول المونتسوريه » على هذا التعليم ، فوجدت أن طريقة استعمال « الحروف المقصوصة » التي أوجدتها « مونتسوري » لأجل تعليم الالفباء الايطالية اذا كانت تأتي ببعض الفوائد المهمة في تعليم الحروف اللاتينية فهي تأتى بفوائد عظمى عند تطبيقها على الحروف العربية ؛ اذ أنها تضع بين أيدينا أحسن الوسائط العيانية لاشتقاق صور الحروف بعضها من بعض ، وتسهل تعلم الصور المختلفة تسهيلاً عظيماً

وعلى هذه الصورة توصلتُ الى « طريقة » أظن انها خير الطرق لتعليم الالفباء التركية

*
* *

وحينما انتقلت الى سورية حولت نظري الى مسألة تعليم الالفباء باللغة العربية :

بحثت عن جميع كتب الالفباء العربية المطبوعة في مصر وسورية ـ لذلك العهد ـ فلم اجد بينها ما هو مبني

على الطريقة الصوتية الا اثنين ، وهما « الكلمة العربية » و « المجموعة الاصولية »

« الكلمة العربية » كتب في الناصرة وطبع في بيروت سنة ١٩٠٢ « باهتمام ونفقة الجمعية الامبراطورية الارثوذكسية الفلسطينية » مع « مرشد خصوصي » ، والجزء الاول منه « كتاب ألفباء » مرتب على نسق كتاب « اوشينسكي » الروسي ؛ وهو – على ما أعلم – أول كتاب ادخل الطريقة الصوتية في تعليم القراءة العربية . ومع كل تقديري لهذا الكتاب من الوجهة التاريخية فاني وجدت فيه نقائص عديدة ، بعضها جوهري : ان واضعي الكتاب لم يتعمقوا التعمق الواجب في تدقيق المشاكل الموجودة في الكتابة العربية ، ولم يتوصلوا الى طرق اقتحام هذه المشاكل بصورة تدريجية

اما « المجموعة الاصولية » فهو تأليف « ايلياس نصر الله حدّاد » طبع في القدس سنة ١٩١٦ . والجزء الاول منه مخصص للالف باء ومستند على الطريقة الصوتية لكنه لم

يسلم من النقائص الموجودة فى « الكلمة العربية »

واما باقي الكتب ، فقد وجدتها لا تزال مبنية على الطريقة الهجائية حتى الكتب الحديثة منها ، فانها مصرّة ايضاً على اتباع تلك الطريقة

بعد ما اطلعت على هذه الحالة ، شرعت فى التفكير والتدقيق ، لوضع خطة موافقة لتعليم الالفباء العربية . وقد استفدتُ فى هذا البحث والتفكير من التجارب والاختبارات التي اكتسبتُها في تعليم الالفباء التركية

من المعلوم ان الألفباء التركية مشتقة من الألفباء العربية والحروف المستعملة في الكتابة التركية هي - في حقيقة الامر - حروف عربية . لذلك كانت أفضل الطرق في تعليم الالفباء التركية تدل نوعاً ما على احسن الطرق في تعليم الالفباء العربية

ومع ذلك فان كثرة استعمال الحركات في العربية وقلة استعمال الحروف التي تقوم في التركية مقام الحركات كانت تقضي بادخال بعض التعديلات الجوهرية على الطرق التي

كنت قد اخترتُها لتعليم الالفباء التركية ؛ والاختلاف الذي بين اللغتين في كثرة استعمال كل حرف من الحروف وقلته كان يقضي بتحري ترتيب خاص وجديد لتعليم الحروف . مع هذا فان التمرين الذهني الذي اكتسبته من التفكر في تعليم الالفباء التركية سهل عليّ كل تلك الأبحاث

ان اكبر عقبة اعترضتني في هذا السبيل ، كانت عدم المامي الماماً كافياً باللغة العربية اذ ذاك ؛ مما كان يصعب عليّ ايجاد أنسب الكلمات والعبارات . فرأيت - لاقتحام هذه العقبة - أن أستفيد من مساعدة المعلمين ، فشاركت اكثر من ثلاثين منهم في هذا العمل

طلبت الى كل منهم أن يضع لي جدولاً ، فوضعوا جداول احدها باسماء الحيوانات المعروفة والآخر باسماء النباتات المألوفة وآخر بالافعال الكثيرة الاستعمال وهلمّ جرّا ... ثم طلبتُ اليهم ايضاً ان يضعوا لي جداول احدها بالكلمات المألوفة التي تبتدىء بحرف الباء ، والآخر بالكلمات الشائعة التي تنتهي بهذا الحرف ، وآخر بالكلمات

التي تحتوي على هذا الحرف وهلم جرّا ... وقد اهتممت بالحصول على جدولين من كل موضوع رتبها معلمان مختلفان – كلٌّ على حدة – وذلك لكي يكمل كل منهما ما نقص فى جدول الآخر

ان هذه الجداول – التي اشتغل واشترك في ترتيبها اكثر من ثلاثين معلماً – اصبحت فى يدي المأخذ الاصلي. فبنيت ملاحظتي عليها ، واخترت منها ما احتجت اليه فى وضع هذا الكتاب

وفى هذا اليوم الذى اقدم فيه كتابي هذا الى عالم التعليم العربى لايسعني الا ان اشكر هؤلاء المعلمين الذين ساعدوني بهذا العمل – فى دمشق الشام ؛ واخص منهم بالذكر السيد حسن ابو غنيمة والسيد توفيق طالب – واشكر فى عين الوقت السيد ممدوح فى دمشق الشام الذي خط القسم الاول من الكتاب ، والشيخ احمد فى دار السلام الذى خط مابقى منه

وارجو ان اوفق الى تحسينه بما ستظهره التجارب



مقدمة

الطرق المختلفة

ان الالفباء ، أساس القراءة ، والقراءة مفتاح التعليم ـ ولا سيما في المدارس الابتدائية

لذلك فاننا اذا أمعنا النظر في سير التربية والتعليم في البلاد المختلفة رأينا ان البحث عن « طريقة تسهل تعليم الالفباء » أصبح الشغل الشاغل لكثير من رجال التعليم وأقطاب التربية في جميع انحاء العالم المتمدن منذ بدء النهضة التعليمية . فقد أخذ هؤلاء ـ منذ قرن ونصف قرن ـ بالتفكير في تسهيل تعلم الالفباء وابتكروا طرقاً واساليب عديدة لذلك التعليم في جميع البلاد الغربية

فالطرق المختلفة التي سلكت أو لا تزال مسلوكة في تعليم الالفباء يمكن ارجاعها الى بضعة نماذج اساسية :

١ — ان تعليم الالفباء يكون اما بالسير « من الحروف الى الكلمات » واما بالسير « من الكلمات الى الحروف » فالطريقة

تكون تركيبية *Méthode Synthetique* في الحالة الأولى وتحليلية *Mét. Analytique* في الحالة الثانية

٢ — وتعليم الحروف يكون اما بذكر اسمائها واما باظهار اصواتها. فالطريقة تكون « هجائية *Mét. Épellative* » في الحالة الاولى و « صوتية *mét. Phonétique* » في الحالة الثانية

٣ — وعلى كل الاحوال فالتعليم يكون اما قراءة ثم كتابة؛ واما كتابة ثم قراءة؛ واما كتابة وقراءة في وقت واحد

ان الاصـول المختارة هي : تعليم الالفباء على « الطريقة الصوتية » « تحليلاً وتركيباً » « قراءة وكتابة » في آن واحد

وهـذه الاصول هي التي اتبعناها في مبادىء القراءة الخلدونية

أما اسباب هذا الاختيار فستتضح من التفاصيل الآتية

— ١ —

المبادىء العامة

— لتعليم الالفباء —

١ — ان الحروف والحركات التي تتألف منها الألف باء ، ليست سوى رموز واشارات وضعت للدلالة على الاصوات

فتعليم الألفباء يرجع — من حيث الاساس — الى ايجاد رابطة ذهنية بين كل من هذه الاصوات وبين اشاراتها . حتى ان المتعلم ، كلما رأى الاشارات تذكر الاصوات الخاصة بها ، كما انه كلما سمع الاصوات أو تصورها تذكر الاشارات التي تدل عليها

فالقراءة — من هذه الجهة — ليست الا « انتقال الذهن من الحروف والحركات التى تقع تحت الانظار ، الى الاصوات التي تدل عليها تلك الحروف والحركات » . أما الكتابة فهي « تصوير وترتيب الحروف والحركات الموضوعة للدلالة على الاصوات التي تطرق الآذان أو تمر في الاذهان »

ولهذا فان تعليم الحروف والاستفادة منها ، يتوقف — قبل كل شيء — على معرفة الاصوات

٢ — ومما يجب الانتباه اليه خاصة ، أن الاصوات ليست

معلومة لدى الاطفال الا بمركباتها : فانهم يسمعون الكلمات ويلفظونها ، ولكنهم لا ينتبهون الى الاصوات التي تتركب منها تلك الكلمات

فالصوت الذي يرمز اليه بحرف الـ « باء » ـ مثلاً ـ لا يطرق الآذان ولا يخرج من اللسان بصورة منفردة ، بل يكون مركباً مع غيره من الاصوات بشكل « الفاظ وكلمات » . وذلك كما نراه في الكلمات الآتية : باب ، ابرة ، بدر ، سبيل ، سنبلة ، تدبير . . . الخ

فالاصوات بالنسبة للمركبات اللفظيـة ، هي بمثابة العناصر بالنسبة للاجسام الطبيعية : فكما أننا لا نرى العناصر في الطبيعة بصورة منفردة ، بل نراها على الاكثر ممتزجة أو مختلطة بعضها مع بعض ، كذلك فاننا لا نسمع ـ عادة ـ الاصوات منفردة ، بل نسمعها متوالية ومتصلة بعضها مع بعض

ولما كان « الابتداء من المعلوم والسير منه الى المجهول » من أهم القواعد في التعليم ، وجب في ـ تعليم الألفباء ـ الابتداء بالكلمات المعلومة والانتقال منها الى الاصوات التي تؤلف تلك الكلمات بطريقة تحليلها وتدقيقها

اذن ، فان أول قاعدة يجب مراعاتها في تعليم الألفباء هي :

قبل تعليم الحروف للأطفال يجب تنبيههم الى الأصوات

وذلك بتمرينهم على تمييز الأصوات التي تؤلف الكلمات

ومثل المعلم ـ الذي لم يراع هذه القاعدة ، ويباشر باديء بدء تعليم الحروف ـ كمثل الرجل الذي يحاول أن يذكر أسماء الأدوات الموجودة في ماكنة لمن لم ير تلك الماكنة الا من خارجها

٣ ـ ان لكل حرف ولكل حركة اسماً ، وهذا الاسم يحتوي على أصوات غير الصوت المرموز اليه بذلك الحرف والحركة . فحرف الـ « ج » مثلاً يسمى بالـ « جيم » . ففي هذا الاسم يوجد زيادة على صوت الـ « ج » الذي يدل عليه الحرف صوتان آخران هما اللذان يقابلان حرفي (ي) و (م) ـ وكذلك حرف الـ « غ » يسمى الـ « غين » وفي هذا الاسم يوجد زيادة على صوت الـ « غ » الذي يدل عليه الحرف — ثلاثة أصوات أخرى . هي : الصوت الذي يرمز اليه بالفتحة ، والصوتان اللذان يكتبان بحرفي (ى) و (ن)

لذلك اذا بوشر تعليم الحروف باسمائها ، يصعب جداً على أذهان المتعلمين الانتقال من تلك الحروف الى الكلمات التي تتألف منها . فمتى علمنا الحروف باسمائها نضطر أن نقول ـ حينما نريد أن نهجي كلمة « جاموس » مثلاً ـ « جيم ألف ـ جا » ، « ميم واو ـ مو » « مو سين ـ موس » «جا ـ موس » . ومن

الامور البديهية أن المشابهة والمناسبة بين لفظة « جيم ألف »
ولفظة « جا » بعيدة جداً كما أنها بعيدة بين لفظة « ميم واو »
ولفظة « مو » وبين لفظة « مو سين » و « موس » أيضاً لذلك
لا يمكن للطفل أن يعرف عقلاً أن مجموع حرفي « جيم الف »
يجب أن يلفظ «جا» ولا أن يستنتج ان مجموع حرفي «ميم واو»
يجب أن يلفظ « مو » . وعلاوة على ذلك ، ليس من السهل على
ذهن الطفل أن يستدل على أن « غين واو » يجب أن تلفظ «غو»
ولو بعد تعلمه ان جيم واو تلفظ جو ، ونون واو تلفظ نو —
لأننا اذا فكرنا بصورة منطقية نجد أن اضافة الـ « غين » الى
الـ « واو » يجب أن ينتج منه لفظة « غين واو » ؛ ولو عرفنا
وسلمنا بان الواو تلفظ « نو » فدخول الـ « غين » عليه يجب ان
يولد لفظ « غينو »

وفى هذه الحالة لا يبقى لعقل التلميذ سبيل الى تعلم القراءة
سوى حفظ كل هجاء ومقطع على حدة ، ولا شك أن هذا
يكون حملاً ثقيلا عليه بقدر ما هو عقيم في حد ذاته

لذلك في بداية تعليم الالفباء يجب التوقي من ذكر أسماء
الحروف والاكتفاء بتعريف أصواتها فقط

اما أسماء الحروف فلا تعلم الا بعد أن يتعلم التلميذ جميع
الحروف ويتمرن على القراءة تمرينا جيدا

٤ — ان مبدأ « تعليم الحروف بأصواتها » يتطلب من المعلم أن يتأمل في كيفية حدوث « اصوات الحروف » ومخارجها.

فان الصوت يتكوّن أساساً ـ من اهتزاز الهواء وتموجه عند خروجه من الحنجرة والفم ، ويتنوع بتنوع هذا الاهتزاز والتموج . فالحروف التي ترمز الى الاصوات المختلفة تنقسم الى قسمين أساسيين نظراً الى كيفية حدوث هذه الاصوات :

فالقسم الاول منها يسمى بالحروف « المصوتة [*] أو الصائتة *Voyelles* » ، والثاني منها يسمى بالحروف « الغير المصوتة أو الصامتة *Consonnes* »

حينما تصوّت « الصوائت » تبقي جميع مخارج الهواء مفتوحة فيخرج الهواء منها بلا عائق . فالتأمل في كيفية تلفظنا حرفي *A* و *O* في اللغات الافرنجية أو الالف المصوتة والضمة في اللغة العربية يظهر هذه الحالة بوضوح وجلاء

ولكن عند تصوّت « الصوامت » ينسدّ [**] احد

(*) الصوائت في العربية هى الحركات وحروف المد

(**) هذا الانسداد يكون : اما بانطباق احدى الشفتين على الاخرى (ب ، م) واما بانطباق الشفة على رؤس الاسنان (ف ، و) وأما بانطباق اللسان على الاسنان (س ، ط) أو بانطباقه على سقف الحنك (ر ، ج) واما بانسحاب اللسان الى الحلق (خ ، غ)

المخارج - انسداداً تاماً أو ناقصاً - ويعيق أو يمنع خروج الهواء من الفم والحلق ، وذلك يكون اما عند انتهاء خروج الهواء مع حدوث صوت ، واماقبل ابتداء هذا الخروج والحدوث . فالتأمل في كيفية تلفظنا ببضع كلمات - مثل آس ، آب ، دود ، ريش - يظهر هذين الشقين للعيان

ولذلك فانه من السهل أن نلفظ الصوائت بصورة منفردة - من غير أن نضيف اليها صوتا آخر - ، ولكنه من الصعب أن نلفظ الصوامت بهذه الصورة

مع هذا ، فان هذه الصعوبة ليست بدرجة متساوية في جميع الصوامت ، فان بعضها يحدث من انسداد المخارج انسداداً تاماً وكلياً ، كالحروف الآتية : ا ب ت ج د ض ط ع ق ك ل ي (الصامتة) . فالاصوات التي يرمز اليها بهذه الحروف تتولد حين حبس الهواء في الفم أو الحلق حبساً تاماً أو اطلاقه منها دفعة واحدةً ، فلا يمكن أن تمدّ بحال من الاحوال ، بل تكون آنية وفورية على كل حال . لذلك يستحيل اصدار هذه الاصوات مستقلة ، بل لابد من أن تصدر عقب صوت آخر أو قبله - مهما كان هذا الصوت خفيفاً وقصيرا -

ولكن بعض (الصوامت) تحدث من انسداد المخارج انسداداً ناقصا وجزئيا ، كالحروف الآتية : ث ح خ ذ ز س ش ص ظ غ ف و (الصامتة) . فالاصوات التي يرمز اليها بهذه

الحروف ، تتولد عند خروج الهواء من الفم والحلق تحت ضغط من مخرج متضيق ، وتستمر الى أن ينفتح المخرج تماما أو ينسد كاملا . فمتى أردنا أن نصدر صوتاً من هذا القبيل مستقلا عن غيره من الاصوات تمكنا من ذلك : فلنطبق ـ مثلا ـ الشفة السفلى على رءوس الاسنان العليا ثم نزفر الهواء ، فنرى حينئذ أن الصوت الذي يحدث من زفيرنا هو صوت الفاء ليس الا ، وانه يستمر بقدر استمرار الزفير مع بقاء الفم على الهيئة المبسوطة

ان علماء (الصوتيات *Phonétique*) يسمون النوع الاول من الصوامت : (المنفجرة *Cons. Ecplosives*) والنوع الثاني منها (المستمرة *Cons Continue*)

ولكن هناك بعض صوامت ، لا يمكن ادخالها في أحد هذين النوعين . وهي : م ، ن ، ر

فعند التصوّت بحرفي « م » و « ن » ينسد الفم تماماً ثم ينفتح فوراً — كما في الصوامت المنفجرة — ومع ذلك يبقى طريق الأنف مفتوحاً ؛ فالهواء يمكن أن يخرج من هذا الطريق ومتى استمر خروجه — والفم على حالته المولدة لصوت الميم أو صوت النون — استمر حدوث الصوت ؛ كما في الصوامت المستمرة . والأصوات التي هي من هذا القبيل تسمى بالصوامت « الرنانة *Résonnante* » أو « الخيشومية »

وأما حرف الراء ، فعند التصويت به يهتز اللسان بعد انطباق حافته على سقف الحنك ، فيحبس الهواء ويطلقه بصورة متناوبة وسرعة عظيمة . لذلك يستمر الصوت بقدر استمرار الاهتزاز ، بالرغم عن الحبسات والاطلاقات الجزئية المتوالية . فالأصوات التي هي من هذا القبيل تسمى بالصوامت « المهتزة » (*Cons Tremblotantes*)

والخلاصة :

ان الصوائت ، يمكن أن تلفظ بصورة مستقلة ؛ ويكون هذا التلفظ بصورة اعتيادية ولا يحتاج الى عناء وتمرين

والصوامت المنفجرة ، لا يمكن ان تلفظ بصورة مستقلة البتة ، ويتوقف اصدارها على اقترانها بصوت آخر

أما الصوامت المستمرة فيمكن أن تلفظ مستقلة ، ولكن لفظها بهذه الصورة ، يحتاج الى شيء من العناء والتمرين

اما الصوامت الرنانة والمهتزة ، فهي فى حكم ـ المستمرة ـ من الوجهة التي نحن في صددها

فاحسن الطرق لتعليم اصوات هذه الحروف المختلفة ، هي اظهارها ضمن الالفاظ والكلمات :

أولاً : بايراد الحرف في أواخر الكلمات ، ولفظ هذه بمد مبالغ فيه ، كما يفعل المنادى : ـ فانو . . . س ـ مو . . . س فلا . . . ح

ثانياً : بإيراد الحرف في رؤوس الكلمات، ولفظ هذه بتشديد وتلكن كما يفعل التمتام والفأفاء : سـ سـ سـ اق ، سـ سـ سوق ، فـ فـ فـ ار

فعند تعليم الحروف على هـذه الطريقة ، يجرى التهجي والقراءة بصورة سهلة وطبيعية : فعنـد ما يرى الولد حرفاً ، يهيء فاه لاصدار الصوت المرموز اليه بهذا الحرف ، ويبتدي، بتلفظه بتلكن وتشديد، ثم يفتح فاه حسب الصائت الذي يعقب الحرف أو الحركة التي ترافقه . فمتى تمرن على القراءة بهذه الصورة لم يعد يحتاج الى التلكن والتشديد ولا الى المد والتطويل ، بل يتمكن من اصـدار كل مقطع من المقاطع ومن لفظه ـ صفقة واحدة

٥ — ان الطريقة القديمة تقضي بتعليم الحروف كلها في بادي، الأمر ثم الابتداء بالأهجئة التي تتألف من هذه الحروف ، وفي الاخير الشروع بالكلمات التي تتألف من تلك الحروف وهـذه الاهجئة

فهذه الطريقة تؤدي الى اضاعة أوقات الأطفال وقواهم بلا جدوى : لأنهم يتعلمون الحروف ـ في بادي، الامر ـ من غير رابطة تربط بعضها ببعض ؛ فلا يتمكنون من حفظها الا بصعوبة عظيمة . وعند ما يشتغلون بحفظ بضعة حروف جديدة ينسون

ما كانوا قد تعلموه قبلاً ، ولا يتوصلون الى حفظ صور الحروف حفظاً جيداً الا بعد ان يباشروا تركيبها وتأليف اهجئة وكلمات منها . ويكونون من هذه الوجهة ، قد اضاعوا أوقاتهم وصرفوا قواهم الى ذلك الحين ، بلا فائدة تذكر

فعلى المعلم ان يبادر الى تعليم الكلمات ــ من بادىء الامر ــ من غير ان ينتظر تعليم جميع الحروف ؛ فكلما علم حرفاً جديداً ، أضافه الى الحروف التي كان علمها قبلاً ، والف منها كلمات مختلفة وعبارات متنوعة

فباختيار المعلم لهذه الطريقة ، يكون قد ربط الحرف الجديد بالحروف السابقة وركبه معها ، وقد كرر تلك الحروف وذكر بها الاطفال وهي مرتبطة بعضها ببعض . فكلما تقدمت الدروس ، استقرت الحروف ورسخت في اذهان التلاميذ ، من جراء هذا التكرر الذي يقع بصورة متوالية واشكال مختلفة

ونزيد على ذلك ، ان تعليم الحروف والاصوات بصورة مجردة ومنفردة لا يلذ للاطفال ولا يشوقهم قطعاً . فهم لا يسرون بدروس الالفباء ولا يشتاقون اليها الا عندما يتوصلون الى قراءة كلمات مفيدة يفهمون معانيها . لذلك ، عند اختيار طريقة « تعليم الحروف ثم الأهجئة ثم الكلمات » تكون الدروس مملة ومزعجة في بادىء الامر ، مع ان التلاميذ يحتاجون الى التشويق

والتنشيط في بداية دراستهم اكثر مما يحتاجون اليه بعد ذلك .
واما عند اختيار طريقة « تعليم الحروف والأهجئة والكلمات معاً » فتكون الدروس جذابة وخلابة من اول أوانها . فالاطفال يتعلمون قراءة بضع كلمات في أول دروسهم ، ويتوصلون في كل درس ، الى قراءة عدة كلمات أخرى . فيقتطفون ثمرات سعيهم بسرعة ؛ ومن ثم يتلذذون بالدروس من بدايتها

يمكننا ان نقول ، ان طريقة « تعليم الحروف بأجمعها ، ثم الشروع بتأليف الأهجئة والكلمات منها » هي أشبه شيء بـ « ملء الفم بكل الطعام أولاً ، ثم الشروع بمضغه وابتلاعه تباعاً »

فكما ان الهضم والتغذى على هـذه الصورة يكون صعباً وغير معقول ، كذلك تعليم الألفباء على هذه الطريقة يكون في أقصى درجة من الصعوبة وفي بعد عظيم عن العقل والمنطق . وكما انه يجب علينا ان نمضغ الطعام ونبتلعه ـ بصورة تدريجية ـ كلما ادخلنا قطعة منه في افواهنا ، كذلك يجب علينا ان نهجي الحروف ونلفظها أيضاً ـ بصورة تدريجية ـ كلما علمنا عدداً منها . وكما ان الاطعمة لا تولد اللذة في اللسان الا بعد مضغها ، كذلك الحروف فانها لا تولد الشغف في النفوس الا بعد تركيبها وتأليف الكلمات منها

٦ — كانت العادة الجارية في تعليم الحروف ، اتباع الترتيب

المعروف : ا ، ب ، ت ، ث ، ج ، ... الخ

ولكن يجب ان لا يغرب عن البال ان هذا الترتيب ما هو الا ترتيب عنديّ واصطلاحي ، وضع في القرن الاول من الهجرة بالنسبة الى مشابهة الحروف ليس الا . وهو ليس الوحيد في بابه ، اذ ان هناك ترتيباً آخر – متعارفاً في بلاد المغرب – لا يشبه هذا الترتيب الا الى حرف الزاي ، ويختلف اختلافاً كلياً بعد هذا الحرف : ا ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز ط ظ ك ل م ن ص ض ع غ ف ق س ش ه و لا ي

ولو كان من المفيد بل من الضروري اتباع الترتيب المعروف في القواميس والمعاجم – لانه هو المتفق والمصطلح فيها – فلا يوجد ثمة داع الى التقيد بهذا الترتيب في تعليم الالفباء . بل بالعكس ، هناك عدة اسباب ، تدعو الى ترك هذا الترتيب ، واختيار ترتيب خاص لأجل تعليم الحروف :

أولاً : ان العقل يقضي بتقديم الحروف السهلة على الصعبة وبتعليم الحروف المنفصلة قبل المتصلة . مع ان الترتيب المعروف يقدم بعض الحروف الصعبة والمتحولة – مثل ج ، خ – على الحروف المنفصلة – مثل ر ، د ، و – كما انه يقدمها على كثير من الحروف التي هي أسهل منها بكثير – مثل ط ، ل –

ثانيا : ان مبدأ « تعليم الحروف مع الكلمات » يقضى

بالابتداء من الحروف التي هي اكثر استعمالاً من غيرها . مع ان بعض الحروف التي هي من هذا القبيل ـ مثل و ي ه ك ـ تقع في أواخر الترتيب ، فليس في الامكان تأليف كثير من الكلمات قبل معرفة هذه الحروف

لذلك ، يجب عدم مراعاة الترتيب المصطلح عليه والمعروف ، بل تعليم الحروف حسب ترتيب خاص ، نظراً الى سهولة صورها من جهة ، وكثرة استعمالها من جهة أخرى

اما الترتيب المتعارف ، فيعلم بعد اكمال الالفباء ـ يعني بعد تعليم جميع الحروف

٧ — ان رؤية الصورة كاملة ومهيئة من قبل ، لا تؤثر في الدماغ بقدر ما تؤثر رؤية الصورة عند تولدها وارتسامها امام الأعين . فالتلميذ ينتبه الى صورة الحرف ويحفظها ، عند ما يرى المعلم يرسمها امامه ، اكثر مما لو رأى الصورة مرسومة من قبل من دون ان يرى كتابتها

لذلك ، يجب كتابة الحروف والكلمات على السبورة امام التلاميذ ، وتمرينهم على قراءة هذه الكتابات قبل مطالبتهم بقراءة ما هو مطبوع من الكتب

فعلى المعلم ان يكتب على السبورة كل ما يريد أن يعلمه في كل درس من دروسه ، ويقرىء التلاميذ ما كتبه بهذه الصورة ،

ولا يطلب قراءة الصفحة من الكتاب ، الا بعد كتابة كل كلماتها وعباراتها امام أعين التلاميذ

٨ — انه من الأمور الثابتة بالتجربة ، أن « الحافظة العضلية والحركية » من أهم المساعدات على التعليم : فكتابة الحروف والكلمات مما يسهل حفظ صورها · لان الاضطرار الى الكتابة يستوجب زيادة الانتباه الى الصورة ، والزيادة في الانتباه تسهل بقاء الصورة في الذهن . وعلاوة على ذلك ، فان عضلات اليد « تعمل » عند الكتابة ، وتولد بعض الانطباعات العضلية والحركية في الدماغ . وهذه الانطباعات ـ بانضمامها الى انطباعات الاذن والعين أي الانطباعات البصرية والسمعية ـ تقوى حفظ الصور وتثبتها

وعدا كل ذلك ، فان الكتابة ملذة أكثر من القراءة ، فمتى توصل التلميذ اليها ، يشعر بمقدرة شخصية وبمسرة نفسية أعظم بكثير مما يشعر بذلك عند القراءة وحدها . فاعطاء التلميذ وسائل هذا الشعور ـ اعتباراً من أول الدرس ـ مما يبعث فيه النشاط والاشتياق الى التعلم ويزيد ارتباطه بالدروس والمدرسة ويمكنه من التقدم السريع

فلذلك ، يجب تعليم القراءة والكتابة معاً ، وبتعبير آخر يجب الاعتناء بتمرين التلاميذ على كتابة الحروف والكلمات مع

تعلم قراءتها

٩ — ان الحروف نوع من الخطوط ، والكتابة نوع من الرسم

لذلك ، كلما زادت معرفة التلاميذ بالخطوط ، ومقدرتهم على رسمها — قبل شروعهم بتعلم الحروف — سهل عليهم تمييز صور الحروف وكتابتها ، عند شروعهم بتعلم الالفباء

وكما أن من الواجب اجراء تمرينات تحضيرية على الاصوات قبل الابتداء بتعليم الحروف ، فكذلك من الضروري اجراء تمرينات تمهيدية على الخطوط ، قبل الابتداء بتعليم الكتابة

فيجب تعويد التلاميذ على استعمال القلم والطباشير وخط الخطوط ، والاشكال على السبورة والورق ، وتمرينهم على ترسيم خطوط شاقولية وأفقية ، طويلة وقصيرة ، مستقيمة ومنحنية — وذلك بتصوير بعض الاشياء الطبيعية المناسبة ، ورسم بعض الزخارف الهندسية البسيطة .

— ٢ —

المشاكل الخاصة

— بالحروف العربية —

١ — ان غاية الكمال في الالفباء ، هي أن يكون فيها صوت خاص لكل حرف ، وحرف مستقل لكل صوت ، فلا يشترك حرفان في صوت واحد ، كما انه لا يلتبس صوتان في حرف واحد

فمتى كانت الالفباء على هذا المنوال ، لم يكن ثمة مشكلة في تعليمها وتعلمها . لأن الارتباطات التي يجب أن تتكون في الذهن بين الصوت والحرف ، تكون بسيطة وغير مشتبكة . ومتى حصلت هذه الارتباطات لم يحدث أي التباس في الذهن عند القراءة والكتابة

ولكن الالفباآت بصورة عامة بعيدة عن هذا الكمال ومشوبة ببعض النواقص . ففي القسم الاعظم منها نرى بعض الحروف تدل على اصوات مختلفة في بعض الظروف ، كما أن بعض الاصوات تكتب بحروف عديدة في بعض الاحيان . وهذا مما يستوجب الاشكال والالتباس ويتطلب اعتناء خاصاً لتذليل

هذه العقبات

ففي الحروف المستعملة من كل لغة نجد نواقص ومشا كل خاصة بها . لذلك ، فان تعليم الالفباء في كل لغة يتطلب من المعلمين أن يوجدوا ويتبعوا بعض الطرق الخصوصية المناسبة لتلك اللغة والحروف

٢ — ان النواقص والمشا كل في الحروف العربية أ كثر وأ كبر منها في اللاتينية . وهي تجتمع في ثلاث نقط أساسية :

أولاً — أن صور الحروف متعددة ومتنوعة . فكل حرف يأخذ صوراً تختلف احداها عن الاخرى نظراً لكونها منفصلة أو متصلة بما قبلها وما بعدها

ثانياً — ان الصوائت ناقصة . فلا يوجد حروف الا للصوائت الممدودة . وأما بقية الصوائت ، فيرمز اليها بالحركات ؛ وهذه لا تكتب في صلب الكلمات بين الاحرف ، بل تكتب خارجا عن الاسطر الخاصة بالحروف . وزيادة على ذلك فان هذه الحركات تحذف في الكتابة العادية

ثالثاً — ان بعض الحروف تكون أحياناً من الصوائت وأحياناً من الصوامت ، فلذلك تظهر بمظاهر مختلفة بعضها عن بعض ، حسب الاحوال والظروف

فعلينا أن ننظر في هذه المشا كل والنواقص الخاصة بالحروف

العربية ؛ ونتحرى الطرق الموافقة لحل هذه المشا كل وتلافي تلك النواقص

٣ — ان أهم المشا كل هي المشكلة المتولدة من تعدد صور الحروف

يمكننا أن نقول ان الالفباء العربية تظهر في الوهلة الاولى كأنها مؤلفة من نحو ٩٠ صورة مستقلة ، يشترك الاثنان منها أحياناً ، والثلاثة تارة ، والاربعة طوراً في صوت واحد. فيصعب جداً على اذهان التلاميذ حفظ هذه الصور المتنوعة وتمييز أصواتها المختلفة

فالاصول المتبعة الى الآن في تعليم هذه الصور المختلفة ، ترجع الى طريقتين أساسيتين :

أولا — تعليم كل حرف من الحروف بصوره المختلفة رأساً

ثانياً — تعليم جميع الحروف بصورها المنفصلة ، ثم الشروع بتعليم صورها المتصلة

ففي الطريقة الاولى : حينما يباشر المعلم تدريس حرف ، يعلم التلاميذ الصور المختلفة لذلك الحرف ، ويسمي هذه الصور نظراً الى موقع الحرف فيقول : جيم أولية ، وسطية ، نهائية ..

في هذه الطريقة تبقي المشكلة كما هي ، من دون أدنى تغيير وتخفيف ، فجميع الصور لكل حرف من الحروف تظهر أمام

التلاميذ مرة واحدة ، وكصور مستقلة . ولا يمكنهم أن يحفظوا هذه الصور الا بمشقة عظيمة

وأما الطريقة الثانية : فينقسم التدريس الى دورتين . ففي الدورة الاولى يعلم المعلم الحروف بصورها المنفصلة فقط ، ويكتب جميع الكلمات والعبارات بحروف منفصلة على منوال (غ َن َم) و (ب ا عَ ال جَ م َل) - وفي الدورة الثانية : يشرع بتعليم الصور المتصلة أيضاً ويعود على الكلمات والعبارات السابقة ، ويكتبها بصورها الصحيحة على منوال (غنم) و(باعَ الجمل)

في هذه الطريقة ، يكون المعلم قد ازال المشكلة وخفف الحمل عن اذهان التلاميذ ، في الدورة الأولى ، ولكنه قد اعاد كل المشكلات وزاد عليها مشكلة أخرى ، في الدورة الثانية . لانه عند وصوله الى الدورة الثانية — يتطلب من التلاميذ ان يغيروا ما كانوا تعودوا عليه وينسوا ما كانوا تعلموه . ويجتهد ان يزيل الارتباطات الذهنية التي كان قد أحدثها في اذهانهم ، ويعوضها بارتباطات جديدة مخالفة للقديمة ؛ وهذا مخالف كل المخالفة لمبادىء التربية ونواميس النفس

لذلك ، يجب علينا ان نتحرى طريقة تخفف الاشكال بصورة حقيقية

اذا امعنا النظر في صور الحروف ، رأينا ان الصورة المتصلة مشتقة من الصورة المنفصلة . وهذا الاشتقاق جلي وواضح في أكثر الاحوال ، وغامض في البعض منها . فاذا اهتممنا في اظهار هذا الاشتقاق في تعليمنا ، نكون قد قللنا على التلاميذ عدد الصور التي يجب ان يحفظوها ، وسهلنا عليهم حفظ هذه الصور تسهيلاً حقيقياً

فالطريقة المثلى اذن هي : تعليم الحروف بصورها المختلفة ، مع الانتباه الى اشتقاق هذه الصور ، وتعليمها مشتقة بعضها من بعض

٤ ـ فلننظر في صور الحروف نظرة تدقيق ، ولنقايس بين الصور المختلفة مقايسة تفصيلية :

(ا) ـ بعض الحروف لا تتصل الا بما قبلها ، ولا تتغير بصورة جوهرية عند اتصالها . كالحروف الآتية : ا ، د ، ذ ، ر ، ز ، و . وهي لا تتصل قط بالحروف التي تأتي بعدها ، ولا تتغير الا تغيراً بسيطاً عند اتصالها بما قبلها : ا ، د ، ذ ، ر ، ز ، و . فالفرق بين هاتين الصورتين عبارة عن خط صغير يتقدم الحرف لكي يصله بالحرف الذي قبله

(ب) ـ وبعض الحروف تتصل بما بعدها كما انها تتصل بما قبلها . ولكنها لا تتغير تغيراً جوهرياً عند اتصالها . مثل حرفي:

ط و ظ . فانهما عند اتصالها بما بعدهما يبقيان كما هما ، وعند اتصالها بما قبلهما لا يختلفان الا « بخط واصل » صغير يدخل عليهما ، من دون ان يغير شيئاً من شكلهما : ط ، ظ

(ج) ـ هناك حروف أخرى (ب ، ت ، ث ، ل ، ن) لا تتغير عند اتصالها بما قبلها الا بالتصاق الخط الواصل (ب ، ت ، ث ، ل ، ن) ولكنها تضيع نصفها ـ أي ذيلها ـ عند اتصالها بما بعدها (بـ ، تـ ، ثـ ، لـ ، نـ) . فالاتصال في هذه الحروف يغير الشكل تغيراً بسيطاً ، اذ القسم الاول من الحرف ـ وهو القسم الاساسي ـ يبقى كما هو تماماً ، من غير تحول ولا تغير

(د) ـ ولدينا حروف أخرى (س ، ش ، ص ، ض ، م) تشبه الحروف المتقدمة ـ من وجهة اتصالاتها ـ فانها لا تتغير عند اتصالها بما قبلها الا بزيادة خط واصل ، ولكنها تتغير عند اتصالها بما بعدها بحذف ذيلها (سـ ، شـ ، صـ ، ضـ ، مـ) ؛ فتغير هذه الحروف يكون أشد من التغير الذي يحصل في الحروف المتقدمة ؛ لان اذيال هذه الحروف أهم من اذيال تلك الحروف فبقاؤها أو زوالها يؤثر في منظر هذه الحروف تأثيراً أشد مما يحدث في منظر تلك الحروف . ومع هذا ، فالقسم الأول والاساسي من الحروف يبقى كما هو في كل الاحوال

(هـ) ـ وهناك حرفان آخران (ف ، ق) لا يتغيران تغيراً

جوهرياً عند اتصالها بما بعدهما بل ينحصر تغيرها هذا في اضاعة ذيلهما (ف ، ق) ولكنهما يتغيران أكثر من ذلك عند اتصالها بما قبلهما ، اذ يتغير رأسهما ويصبح مستديراً (ف ، ق ـ ـف ، ـق)

(و) ـ وهناك حرفان آخران ، يتغيران اكثر من كل الحروف السابق ذكرها : (ع ، غ) فعند الاتصال بما بعدهما تزول ذيولها (عـ ، غـ) وعند الاتصال بما قبلهما تستدير رؤوسهما (ع ، غ ـــ ـعـ ، ـغـ) . وهذه الاستدارة وذلك الزوال يغير منظر الحرف تغيراً كلياً

(ز) ـ ويوجد ثلاثة حروف اخرى (ج ، ح ، خ) يمكن ان يقال عنها انها متوسطة بين الحروف المذكورة في فقرة (و) وبين المذكورة في فقرة (د) والفقرات المتقدمة لها ، من حيث تغير صورها عند اتصالها : فتغيرها عند اتصالها بما بعدها يشبه تغير الحروف التي ذكرناها في الفقرة الاخيرة (جـ ، حـ ، خـ) ولكن تغيرها عند اتصالها بما قبلها يشبه تغير الحروف التي ذكرناها في فقرة (د) والفقرات التي قبلها ؛ لانها تصبح كما يأتي : (ج ، ح ، خ)

(ح) ـ اما سائر الحروف ، فعلاقة صورها المختلفة بعضها ببعض ابعد من كل ذلك . فبعض هذه الصور تكاد تكون

مستقلة الواحدة عن الاخرى : (ك ، ک) و (ي ، ي) و (ه ، ه ، ه) . فاذا كانت العلاقة والمشابهة واضحة بين « ك » وبين « ك » وبين « ي » وبين « ي » — وحتى بين « ه » وبين « ه » — فهي غيرجلية بين « ك » و « ک » ومفقودة بين « ي » و « ي » — وبين « ه » و « ه » و « ه »

٥ — ان هذا التحليل يسهل علينا ايجاد الطريقة الملائمة لتعليم صور الحروف تسهيلاً عظيما :

ان الحروف التي ذكرناها في فقرتي (ا) و (ب) لا تحتاج الى التفكير في تعليم صورها المختلفة : لان (الخط الواصل) الذي يدخل على هذه الحروف عند اتصالها بما قبلها ، كأنه عبارة عن امتداد الحرف الذي يتقدمها ويتصل بها ، وهذا الامتداد والاتصال يحصل بطبيعة الحال عند الكتابة . لذلك يمكننا أن ننظر الى هذه الحروف كأنها ذات شكل واحد في كل المواقع

فاما الحروف التي ذكرناها في فقرة (ج) فتحتاج الى بعض التأمل والاعتناء : فان أشكالها المتصلة بما بعدها تختلف عن اصلها بوجود الذيل أو عدم وجوده ، فيجب الاعتناء في تبيين كيفية حذف الذيل ، وفي اظهار التغير الذي يطرأ على الحروف من جراء هذا الحذف . وذلك يحصل بسهولة ، عند التوسل بالوسائل الآتية :

اولاً : كتابة الحرف على السبورة كاملاً ، ومسح ذيله مؤخراً وتدريجاً ، عند وصله بحرف آخر

(انظروا صفحة ٦ و ٧ و ٣١ من مبادىء القراءة الخلدونية)

ثانياً : استعمال الحروف المتحركة المطبوعة على المقوى ؛ بأخذ الحرف الذي يراد تعليم صورته المتصلة ، ووضعه بجانب الحرف الذي سيوصل به . ثم تركيب الحرف الثاني مع الاول — شيئاً فشيئاً — حتى يستتر ذيل الاول تحت رأس الثاني تدريجاً

ثالثاً : استعمال الحروف المقصوصة من الورق السميك ، ووضع الحرف التالى على ذيل الاول ، ثم قطع هذا الذيل ورفعه

(انظروا الصورة المندرجة في آخر لوحة — ب — في صحيفة ٥٧)

بهذه الطريقة ، يصبح الاشتقاق محسوساً وملموساً ، ويرى الولد — من دون تعب ذهنى — الشكل الاساسي الذي يبقى في كل الاحوال والذيل الزائد الذي يثبت احياناً ويحذف احياناً، فيتمكن المعلم من تعليم كل من هذه الحروف باشكالها المختلفة، من دون ان يحمل ذهن التلميذ وحافظته عناء زائداً

فهذه الوسائل كافية ايضاً لتعليم الحروف التي ذكرناها في فقرة « د » لان التغير الذي يطرأ على تلك الحروف عند اتصالها بما بعدها ينحصر ايضاً بحذف نصفها الاخير

اما الحروف المذكورة في فقرة « هـ » وفقرة « ز » فتحتاج

الى فضل عناية ، لاجل اظهار التغير الذي يحدث في رأسها عند اتصالها بما قبلها . فهذا التغير عبارة عن استدارة ، فليس من الصعب توليد هذه الاستدارة باستعمال الحروف المقصوصة ، او برسم الحروف على السبورة

(انظروا مبادىء القراءة الخلدونية صفحة ٣٩ و ٤١ ـ الطبعة الثانية)

ان القواعد والوسائل التي سردناها آنفاً ، تسهل تعليم الحروف المذكورة في فقرة «ز» ايضاً

واما الحروف المذكورة في فقرة «ح» ، فيمكن الاستفادة من القواعد الآتية في تعليم قسم من صورها ـ مثل اظهار المشابهة بين (ك) و (ك) ، وبين (ىـ) (يـ) ، وبين (ه) و (ه) ـ ولكن لايمكن الاستفادة من هذه القواعد في تعليم بقية صورها ـ مثل ـ ك ک ، ى ـ يـ ، ه ـ هـ ـ ـهـ ـ فلا سبيل لتعليم هذه الصور ، الا باعتبار كل منها مستقلة عن الاخرى

٦ — ان الحركة في القلم العربي ما هي الا حرف في الحقيقة ؛ لأنها تدل على صوت خاص ، غير الصوت المدلول عليه بالحرف الذي توضع الحركة فوقه او تحته . فالفتحة مثلاً تدل على صائت يقابل الحرف *E* من الحروف الافرنجية والضمة ايضاً تدل على صائت يقابل حرف *U* من تلك الحروف

لذلك يجب على المعلم ان ينظر الى الحركات كحرف

ويعلمها ويستعملها كما يعلم ويستعمل الحروف ، فعليه ان يعلم كلا منها على حدة وباصواتها ، ويركبها مع الحروف التي كان علمها قبلا

(انظروا مبادىء القراءة الخلدونية صفحة ٩ و ١٥)

والفتحتان والضمتان والكسرتان أيضاً ، يجب أن تعتبر كحروف مركبة ، وتعلم باصواتها — مثل الحروف — فالاولى تلفظ « أن » والثانية « اُن » والثالثة « إن »

(انظروا مبادىء القراءة الخلدونية صفحة ٢٤ و ٢٣)

اما السكون ، فلا يدل على صوت ، انما هو اشارة تدل على ان ليس هناك صائت مّما يصوت بعد الحرف . فمتى علمنا الحروف باصواتها الساكنة — كما ذكرنا آنفاً — فلا يبقى حاجة لاستعمال اشارة السكون في تعليم الالفباء

٧ — ان حرف الواو يكون احياناً صائتاً — كما في كلمات : نور ، سوق ، جوع — ، واحياناً صامتاً — كما في كلمات : ورد ، وادى ، وطواط — ، فهو يقابل حرفين على الاقل من الحروف الافرنجية

هذا مما يقضى على المعلم بالاعتناء الخاص في تعليم هذا الحرف : فمن البديهي انه اذا فاجأ المعلم التلاميذ بقوله « هذا الحرف يلفظ احياناً كذا واحياناً كذا » واعطاهم كلمات تحتوى على

الواو تارة صامتاً وتارة صائتاً — يكون قد وضع التلاميذ أمام مشكلة عظيمة ، وعرّض ذهنهم الى الارتباك والالتباس في آن واحد ، فعليه ان يعلم الحرف — في باديء الامر — بأحد صوتيه فقط ، ولا يعطيهم من الكلمات التي تكتب بالواو ، الا ما كان واوها على هـذا الصوت . واما الصوت الثاني ، فلا يتعرض له الا بعد تقدم التلاميذ تقدماً كافياً في تمييز الاصوات وتركيبها

فاحسن طريقة نراها نحن هي : تعليم الواو في باديء الامر كصائت — يعنى كحرف مد — والاستمرار على استعماله بهذا الصوت مدة من الزمن . لان الصوت الثاني ، يمكن أن يشتق من هذا الصوت بسهولة متى تمرن التلاميذ على تركيب الاصوات والحروف تمرناً كافياً : فعند مانلفظ الواو صائتاً — مثل الواو الذي في وسط كلمة « نور » على نمط *ou* بالافرنسية و *oo* بالانكليزية — فاذا حركنا فمنا بالفتحة « وَ » أو بصوت الالف الممدودة « وا » نرى حينئذ ان صـوت الواو ينقلب بطبيعة الحال الى صامت : وا *ouâ* و وَ *oua* . وكذلك ، اذا تلفظنا الواو الصائت قصيراً عقب تصوتنا بالالف الممدودة او بالفتحة ، نرى ايضاً ان صوت الواو يصبح صامتا : آ . . و *aou* و أ . . و *aou*

(انظروا — مبادیء القراءة الخلدونية صفحة ٢٦ و ٢٧)

ومما يجب الانتباه اليه ، ان اشتراك هـذين الصوتين بحرف

واحد ، ماهو الا نتيجه قرب مخرجهما من حيث الاساس . وهذا القرب هو الذي يجعل صوت الواو صامتاً عند اقترانه بصائت آخر — يعني عند التحاقه بصائت او عند تصدره على صائت — فالمناسبة بين الكلمات الآتية ، تظهر هذه الحقيقة الى العيان :
نور — انوار ، سوق — اسواق ، روح — ارواح

لذلك يكون اعتبار حرف الواو صائتا — واشتقاق الواو الصامت منه ـ مطابقاً للحقيقة والواقع ، بقدر ماهو مسهل للتعليم والتفهيم

٨ — ان حرف الياء ، يشبه الواو من هذه الوجهة : فهو ايضاً يكون احياناً صائتاً ـ كما فى كلمات : فيل ، سرير ، زنجير ـ واحياناً صامتاً ـ كما في كلمات : يد ، يراع ، بيان ـ

يجب على المعلم ـ لاجل تخفيف الصعوبة والالتباس اللذين ينتجان من هذه الحالة ـ ان يعلم الياء كصائت فى بادىء الامر ولا يذكر من الكلمات ذوات الياء الا ماكان الياء فيها صائتا ، وان ينبه التلاميذ ـ بعد تمرنهم على تركيب الاصوات ـ الى الصامت الذى يحدث من اقتران هذا الصائت بصائت آخر . وكل ذلك كما فى حرف الواو

(انظروا مبادىء القراءة صفحة ٢٨ و ٢٩)

٩— ان حرف الهاء يكون صامتاً في رأس الكلمة ووسطها ،

ولكنه يكون تارة صامتاً وتارة صائتاً في آخرها

ولما كانت الهاء التي تكتب فى رأس الكلمة والتي تكتب في وسطها، تختلفان اختلافاً كبيراً عن التي تكتب فى آخر الكلمة فانهما يستوجبان الالتباس. ففي امكان المعلم ان يعلم هاتين الصورتين للهاء (ه، ﻬ) كصامت، وذلك على الطريقة التي يتبعها في تعليم سائر الصوامت

فالصعوبة اذن تنحصر بالهاء التي تكتب فى آخر الكلمة: والمقايسة بين كلمة « زاره » وكلمة « سيارة » وبين كلمة «سفيه» وكلمة « سفينة » تبرز هذه الصعوبة الى العيان

فنحن نرى ان نعلم الهاء صامتة في بادئ الامر، لان هذا هو الاصل والغالب في الهاء ـ بعكس مارأيناه في الياء والواو ـ

لحرف الهاء في آخر الكلمة، يلفظ صامتاً في اكثر الاحوال حينما يأتي بعد حرف مد او كسرة او ضمة ، ولا يكون صائتاً الا فى بعض الاحيان ـ حينما يأتي بعد فتحة ويكون محروماً من حركة ـ وفي هذه الحالة الاخيرة، يمكننا ان نلفظ الهاء كصامت خفيف؛ ونرى حينئذ انا كلما لفظناها خفيفة بعد الفتحة، تضيع وتختلط بها، كأنها غير ملفوظة وغير موجودة: سيارة، طيارة دراجة..

اما حرف الهاء الذي يأتي فى آخر الكلمة حاملا نقطتين

ـ ة ، ة ـ فهو يلفظ مثل التاء ، فيجب ان يعلم كحرف خاص وبصوته الخاص. فلا يحصل ثمة التباس من جراء ذلك في القراءة . وانما يحدث التباس عند الكتابة فقط . ولذلك كانت المشكلة المتولدة من هذا الالتباس « مشكلة املاء » لا « مشكلة قراءة »



- ٣ -

التمارين التحضيرية

لتعليم الحروف

ان التمارين التحضيرية لتعليم الالفباء ، على نوعين : التمارين التي ترمي الى تعويد التلاميـذ على تميز الاصوات ومعرفتها ، والتمارين التي ترمي الى تعويد التلاميذ على رسم الخطوط وانشائها

---

١ — التمارين الصوتية

التمرينات الصوتية هي ، اولا تحليل الكلمات الى مقاطعها ، ثانياً تحليل المقاطع الى اصواتها

١ — تحليل الكلمات الى مقاطعها :

يتحادث المعلم مع التلاميذ فى اسماء الاشياء المحيطة بهم ، وينتخب منها بضع كلمات سهلة التحليل ، مثل : سبورة ، شباك ، باب ، مفتاح .. ثم يأخذ كلا منها ويلفظها بتأنّ ، ويطلب من التلاميذ ايضاً ان يلفظوها على هذا المنوال ، وينبههم الى حركات الفم ووقفاته خلال هـذا التلفظ ، ويلفت انظارهم الى ان كلمة

« باب » ـ مثلا ـ تخرج من الفم دفعة واحدة ، ومهما بالغنا في التأني لايمكننا ان نتوقف خلال لفظها ، واما كلمة « شباك » فتخرج من الفم في دفعتين ، واذا تلفظناها بتأنٍّ يمكننا ان نقف بينهما ونفرق الكلمة بهذه الصورة الى قطعتين « شب .. باك » فاما كلمة « سبورة » فهي تخرج من الفم في ثلاث دفعات ، واذا تلفظناها بتأنٍّ يمكننا ان نقف بين هذه الدفعات ،ونفرق الكلمة ـ بهذه الصورة ـ الى ثلاث قطع : « سب .. بو .. ره »

فعلى المعلم ان يلفظ هذه الكلمات على هذا المنوال ، ويطلب من التلاميذ ايضاً ان يلفظوها على هذا النمط ـ على انفراد اولا ، ثم مجتمعين ـ . فيتعود التلاميذ على هذا التحليل بكمال السهولة ، اذا اهتم المعلم في انتخاب الكلمات الموافقة لهذا الغرض ، واعتنى في تلفظها وتلفيظها بوضوح وتأن

هذه التمرينات يجب أن تتكرر في كثير من أنواع الكلمات فيتحادث المعلم مع التلاميذ في أسمائهم وأعضاء بدنهم وملابسهم وما كلهم ، ثم في الحيوانات الداجنة والنباتات المألوفة والمدن المعروفة ... ويمرنهم على تمييز مقاطع الكلمات التي تمر خلال هذه المحادثات

عندما يتأكد المعلم من تقدم التلاميذ في هذه التمارين ، يجرى بعض تمرينات على طريقة معكوسة : فيطلب من التلاميذ

أن يذكروا كلمة ذات مقطع واحد ، أو ذات مقطعين أو ثلاثة مقاطع ، من اسماء الحيوانات ، أو من اسماء الادوات المدرسية ، أو من اسماء التلاميذ ، أو من اسماء الفواكه والاطعمة واسماء الازهار والاشجار

يمكن للمعلم أن يفرغ هذه التمارين بقالب « ألعاب ذهنية » ويستفيد من جاذبية الالعاب : فهو يلفظ هجاء ويطلب من التلاميذ ان يجدوا هجاء آخر ، يحصل من التحاقه بالاول معنى كامل ؛ فاذا قال هو « مف . . » مثلا يقول أحد التلاميذ « . . تاح ، مفتاح » واذا قال المعلم « شب . . » يكمل أحدهم بقوله « . . باك ، شباك » واذا قال المعلم « سـ . . » يقول أحدهم « . . رير ، سرير » وآخر « بيل ، سبيل » وآخر « . . لام ، سلام » وآخر « ماء ، سماء » وهلم جرا . . .

ومن الممكن جعل هذا اللعب جاذباً ومسراً أكثر من ذلك مثلا : يصطف التلاميذ كحلقة مستديرة ؛ ثم يبتدىء أحدهم اللعب ، ويلفظ أول مقطع من كلمة ينتخبها ؛ وعلى الثاني حينئذ أن يكمل الكلمة ، ويبدأ بأول مقطع من كلمة ثانية ؛ وعلى الثالث أيضاً أن يكمل هذه الكلمة ويبدأ بأول مقطع من كلمة ثالثة ؛ وهلم جرا . . .

فهذه الالعاب تبعث في أنفس التلاميذ شغفاً ونشاطاً عظيماً ،

وتحملهم على التسابق في تمييز مقاطع الكلمات ، وتقوي فيهم قابلية الملاحظة والانتباه

ان الاشتغال فى تحليل الكلمات على هذا المنوال ، يجب أن يبدأ به قبل الشروع بتعليم الحروف ، وأن يدوم اسبوعا كاملاً على الاقل ، ومع ذلك يجب أن يستمر في خلال الدروس أيضاً الى حين اكمال الالفباء

٢ — تحليل المقاطع الى الاصوات :

بعد تمرين التلاميذ على تحليل الكلمات الى المقاطع ؛ يجب الشروع بتمرينهم على تحليل المقاطع الى الاصوات

ان كل مقطع يتركب — على الا كثر — من صوتين (كما في كلمة آس ، أو آل) أو ثلاثة أصوات (كما في كلمة باز أو نار) ولكنه يكون — في بعض الاحوال — عبارة عن صوت واحد (كما في أول مقطع من كلمة آوي ، أو كلمة آلاف) أو مركب من أربعة أصوات (كما فى كلمة درب ، أو كلمة قرن)

ومتى كان المقطع عبارة عن صوت واحد ، يكون هذا الصوت من الصوائت على كل حال ؛ ومتى كان مركباً من صوتين أو أكثر فيكون الواحد منها صائتاً على الاقل . فتحليل المقاطع الى الاصوات ، يرجع ـ من حيث الاساس ـ الى تفريق الصوامت من الصوائت التي تلتصق بها

وهـذا التفريق يصير : بمد الصوائت وتشديد الصوامت ؛ وبتعبير آخر ، بتلفظ الصـوامت بمد مبالغ فيه — كما يفعـل المنادون والمؤذنون . . . وتلفظ الصوامت بتشديد جبري — كما يفعل الـكناء والتمتامون

فلنأخذ بضعة ألفاظ مركبة من صائت يتقدم صامتاً ـ مثل آن ، آل ، آس ـ ونلفظها على هـذا المنوال : آ . . . ن ، آ . . . ل ، آ . . . س ؛ فـنرى حينئذ أن الصوتين اللذين يركبان كلاً من هذه الالفاظ ، يتباعدان ويفترقان بعضهما عن بعض ، ويصبح كل منهما مسموعا ومحسوساً على حدة

ولنأخـذ أيضاً بضعة الفاظ مركبة من صامت يتقدم صائتاً — مثل « زا — رو — ني » — ونلفظ كلاً منها بتلـكن في صوته الاول ومد في صـوته الثاني ، على المنوال الآتي : ز ز ز ا . . . ررو . . . ز ز ذي . . . فنرى حينئذ أيضاً أن صوتيهما يتميز احدهما عن الآخر ويصبح الواحد منهما مفترقا عن الآخر

يجب على المعلم أن ينتخب — في باديء الامر — كلمات بسيطة ذات مقطع واحد — مثل : سوق ، سور ، ريش ، آس شام ، زير ، موز ، فول ، بوق ، باب ، دار ، أب ، أم ، أخ . . وهـلم جرا — ويجرى التمارين التحليلية عليها ؛ ويقارن في

تمريناته هذه بين الكلمات المشتركة في بعض الاصوات — مثل آب وآس ، سور وسور ، سوق وبوق ، شام وشال ، فار وفاس . . . — فان هذه المقارنة تظهر الاصوات بوضوح وجلاء

ثم ينتخب بضع كلمات ذات مقطعين ، على أن يكون أحد مقطعيها من الكلمات التي سبق له تحليلها ، ويقارن هذه الكلمات بتلك — مثل : باب ورباب وذباب — موز وتموز — زيز وعزيز — موس وناموس وجاموس

وفي الاخير ينتقل الى كلمات مختلفة — مثل : سرير ، فرس صباح ، شفيق ، آوى . . . — ويحلل كل مقطع من مقاطعها الى الاصوات التي تؤلفها

ان هذه التمارين تعود التلاميذ على تحليل الكلمات وتمييز الاصوات بصورة عامة ، وتمكن المعلم من الشروع في تعليم كل صوت من أصوات الحروف بصورة خاصة

ومما يجب الانتباه اليه ، أن هذه التمارين لا تلذ للتلاميذ مثل التمارين السابقة — يعني مثل تحليل الكلمات الى المقاطع — بل تكون مملة ومزعجة متى بقيت وحدها . فلا يجوز اذن للمعلم أن يتوسع فيها قبل الشروع في تعليم الحروف ، بل عليه ألا

يبتدىء بهذه التمارين الا عند ما يصمم على تعليم الحروف ، وألا يخصص أكثر من درسين لتمارين عامة كهذه

وأما التمارين الخاصة بكل صوت من الاصوات ، فلا يباشرها الا عند ما يريد تعليم الحرف الذي وضع للدلالة على ذلك الصوت

وخلاصة القول ، ان هذه التمرينات الصوتية ، يجب أن تختلط وتمتزج مع تعليم الحروف ، وتتمشى بصورة متناسبة مع التقدم في هذا التعليم

٢ — التمارين الخطية

ان الحروف — كالاشكال والخطوط — يمكن أن ترسم وتكتب على السبورة أو على الورق ، أو تنشأ من الازرار والعيدان والورق والرمل والطين والخيوط

فالتمارين الخطية ، ترمي الى تعويد التلاميذ على تمييز الخطوط والاشكال وانشائها ورسمها بصورة عامة ، وعلى تمييز صور الحروف وانشائها وكتابتها بصورة خاصة

هذه التمرينات ، هي من جملة الاشغال المسماة بالاشغال

الفروبلية *Occupations Frœbeliennes* نسبة الى فروبل *Froebel* المربي الالمانى الشهير الذي أحرز قصب السبق في تأسيس حدائق الاطفال . فان هذا القسم من الاشغال الفروبلية يرمي — من حيث الاساس — الى انشاء خطوط وتأليف أشكال مخطوطة ؛ ويحمل الاطفال على الانتباه الى الخطوط والاشكال المختلفة ، ويكسبهم معرفة في تمييزها ومهارة في انشائها . وهو — مع ذلك — يمكن أن يعد في الوقت ذاته من التمارين الخطية التي تسهل سبل الخط والكتابة

ان هذه التمارين يجب أن تبتدىء قبل دروس الالفباء . بل قبل الدراسة الابتدائية ، في حدائق الاطفال وأحضان الامهات

وعلى المعلم — في المدارس الابتدائية — أن يهتم بهذه التمارين طول مدة تعليمه الالفباء : في الدروس الخاصة بالقراءة من جهة ، والخاصة بالرسم والاشغال اليدوية من جهة اخرى


حروف من ازرار
حروف
مقصوصة
حروف
من رمل
حروف بالخياطة
حروف
بالرسم

الاشكال الاساسية للحروف العربية :

اذا أمعنا النظر في أشكال الحروف العربية ، وجدنا فيها بعض خطوط تتكرر في كثير من الحروف ، فيمكن أن نعتبرها خطوطاً أساسية للحروف العربية . وهذه الخطوط الاساسية هي سبعة : ١ ـ (ا) ، ٢ ـ (ہ) ، ٣ ـ (ٮ) ، ٤ ـ (ں) ، ٥ ـ (ص) ، ٦ ـ (ح) ، ٧ ـ (ر)

فالشكل الاول هو حرف الالف نفسه . وان القسم الاول من اللام (ل) والقسم الاخير من الميم (م) والقسم المتوسط من الطاء والظاء (ط ، ظ) ليس سوى خط شاقولي مثله

واما الشكل الثاني ، فهو حرف الهاء . وهناك أربعة حروف ، رءوسها مستديرة مثله : ف ، ق ، و ، م

والشكل الثالث يولد ثلاثة حروف ـ بزيادة نقطة أو نقطتين أو ثلاث نقط (ب ، ت ، ث) . ويولد حرفاً آخر بزيادة رأس مستدير ـ مثل الشكل الثاني (ف)

اما الشكل الرابع ، فيؤلف حرف النون (ن) والقسم الأخير من ستة حروف : ص ، ض ، س ، ش ، ق ، ل

والشكل الخامس هو القسم الاساسي من أربعة حروف : ص ، ض ، ط ، ظ

اما الشكل السادس ، فيظهر في خمسة حروف : ع ، غ ، ج ، ح ، خ

والشكل السابع ، اساس ثلاثة حروف : ر ، ز ، و

واذا اضفنا الى هذه الاشكال السبعة ، شكل (د) الذى يؤلف حرفي ـ د ، ذ ـ ؛ وشكل (س) الذي هو القسم الاساسي لحرفي ـ س ، ش ـ ؛ وشكل (ي) و (ك) و (ک) و (لا) التي لا يظهر كل منها الا في حرف واحد ـ نكون قد أتممنا جدول اشكال الحروف العربية

فعلى المعلم أن يعتني اثناء التمارين الخطية ، بتعويد التلاميذ على رسم ـ وانشاء ـ خطوط واشياء ، تشبه هذه الاشكال أو تحتوي عليها

فان الشكل الاول يشبه العود ، كما ان الثاني يشبه الحلقة ، والثالث يشبه القصعة ؛ واما الرابع فما هو الا حلقة ناقصة ـ مفتوحة من اعلاها ـ وهو يشبه الكأس ؛ والشكل الخامس شبيه باللوزة ؛ واما السادس فليس سوى حلقة ناقصة مفتوحة من جانبها ، وهو يشبه الهلال أو قوس المنجل ؛ والشكل السابع ، عبارة عن ربع الحلقة

ويمكننا ان نقول : ان العين ما هي الا هلال صغير فوق هلال كبير ؛ والطاء عبارة عن لوزة عليها عود ؛ والصاد لوزة مع

كأس ؛ واللام تشبه نتالة السماك كل الشبه ؛ والياء تشبه نوعا ما البطة على الماء . . .

الرسم :

ان تمارين الرسم التي تهيء التلاميذ للكتابة ، ترمى الى غرضين : ترويض ايدي التلاميذ وتعويدهم على استعمال القلم والتباشير وخط الخطوط ــ بصورة عامة ؛ وتمرينهم على رسم اشياء مختلفة ، ولا سيما الأشياء الشبيهة بأشكال الحروف — بصورة خاصة

فلذلك ، يجب تعويد التلاميذ على رسم خطوط مستقيمة أو منحنية ، متعامدة أو متوازية أو متقاطعة ، قصيرة أو طويلة ــ من جهة ؛ وعلى تصوير بعض الاشياء المؤلفة من خطوط مستقيمة ومنحنية بسيطة ــ من جهة أخرى

الأشياء التي يستفاد من رسمها بصورة خاصة ، هي : عود ، دبوس ، عصا ، سوط ، مشط ، دربزون ، سلم ، شوكة ، منشار ، حلقة ، خاتم ، زر ، طابة ، قمر ، هلال ، شمس ، منجل ، كأس ، صحن ، نتالة ، زورق ، مركب ، سلة ، سمكة ، بطة ، لوزة ، بيضة ، اشجار ، مزروعات . . . وهلم جرا

كل هذه التمارين ، يجب ان تجري بالتباشير وبالقلم

صف العيدان :

يعطى الاولاد عيداناً طويلة وقصيرة ومتوسطة . فيلعب الولد بها ويتمرن على صفها بصور مختلفة : فيصفها افقية ، شاقولية ، متعامدة ، متوازية ، متقاطعة . . . ويؤلف منها اشكالاً هندسية ـ مثل : مثلث ، مربع ، مستطيل ، معين ، منحرف ، مسدس . . الخ ، وصور اشياء طبيعية ـ مثل : درزون ، سلم ، سلة ، كرسي ، خوان ، مركب ، دار ، ازهار ، اشجار ، حيوان ، انسان . . وهلم جرا

يجب على المعلم — في البداية — ان يعرض بعض النماذج على التلاميذ ويطلب منهم محاكاتها . وذلك ، اما برسم الاشكال على السبورة ، واما بانشائها على المنضدة ، واما بتوزيع اشكال مرسومة على الورق ، أو باراءة اشكال مؤلفة من عيدان ملصوقة على المقوى

ولكن عليه ـ بعد ذلك ـ ان يترك لهم حرية العمل ويفسح لهم مجال التفنن والابداع ، بدون رؤية أي نموذج

ان هذه التمارين يمكن ان يستفاد منها في تعليم الحروف : فانه ليس من الصعب انشاء اشكال الحروف بصف العيدان

(انظروا لوحة ـ ب ـ في صفحة ٥٧)

فعلى المعلم ان يهيء النماذج اللازمة لهذه الاشغال ، بالصاق العيدان على قطع من المقوى ، أو خياطتها عليها ، باشكال الحروف المختلفة

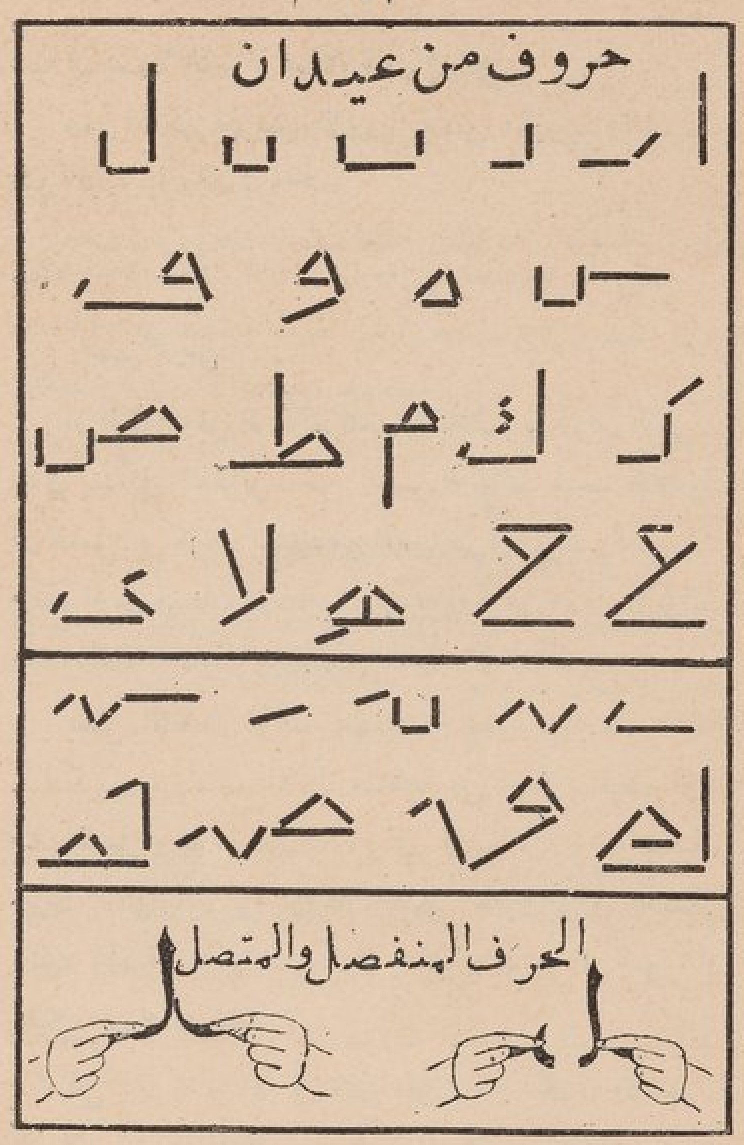
اما العيدان التي تستعمل في هذه التمارين ، فيمكن ان تكون شبيهة بعيدان الكبريت ، كما يمكن ان تكون من قصب الشعير والحنطة وما أشبه ذلك

صف الازرار :

ان الازرار أيضاً يمكن ان تستعمل في العاب وتمارين من هذا القبيل : فالولد يصف الازرار ويولد منها خطوطاً واشكالاً متنوعة ؛ تارة يقلد الاشكال التي يراها امامه ، وتارة يبدع اشكالاً من تلقاء نفسه

من المستحسن استحضار بعض النماذج لهذه الاشغال ، بتثبيت الازرار على قطع من المقوى الرقيق أو من الورق السميك ؛ وذلك بخياطة الازرار عليها

فمتى رأى الولد امامه شكلا متألفاً من ازرار ، لا يصعب


حروف من عيدان
الحرف المنفصل والمتصل

عليه ان يصفّ الازرار محاكاة لذلك الشكل

ومن الممكن تعويض الازرار ببعض الحبوب والبقول ، مثل الفاصولية والفول والحمص

(انظروا بعض اشكال الحروف المؤلفة من الازرار ، في لوحة ـ ا ـ في صفحة ٥١)

صب الرمل :

ان الرمل اوفق الوسائط للعب الاطفال ؛ والحوض الرملي ـ الذي ينشأ في الحدائق ـ من أحسن الوسائط لجذب التلاميذ الى العمل . ويمكن ان يستفاد من الرمل حتى في الغرف والصفوف: يوضع الرمل في علبة أو صحن ؛ فيصبه الولد على ورقة ، ويؤلف منه اشكالاً مختلفة ، ويتفنن في اللعب والاشتغال به

يعطى الاطفال قوالب خشبية — محفورة باشكال مختلفة ـ لتمكينهم من صنع اشكال منتظمة من الرمل ـ فيضع الولد الخشبة على ورقة ويصب الرمل في حفرتها ، ثم يرفع الخشبة ، فيرى الرمل باقياً على الورقة ، بشكل الحفرة التي في الخشبة . وتلك الحفرة ، يمكن ان تكون بشكل هندسي او نجمي ، او بشكل حيوان او نبات

فمتى حفرنا حروفاً في قطع خشبية ، نكون قد جهزنا الاولاد بواسطة اشغال يلعبون بها ، ويألفون اشكال الحروف

المحفورة فيها في وقت واحد

(نظروا لوحة — ا — في صفحة ٥١)

الخياطة :

يعطى الاولاد قطعاً من الورق السميك . عليها رسم ، وعلى طول الخطوط التي تؤلف الرسم ثقوب صغيرة ـ متولدة من ثقب الورق بمخرز او ابرة اعتيادية ـ فيأخذ الولد ابرة وخيطاً ، ثم يشرع بخياطة الرسم ـ متتبعاً الثقوب والخطوط التي يراها ـ حتى يستتر الخطوط بالخيوط

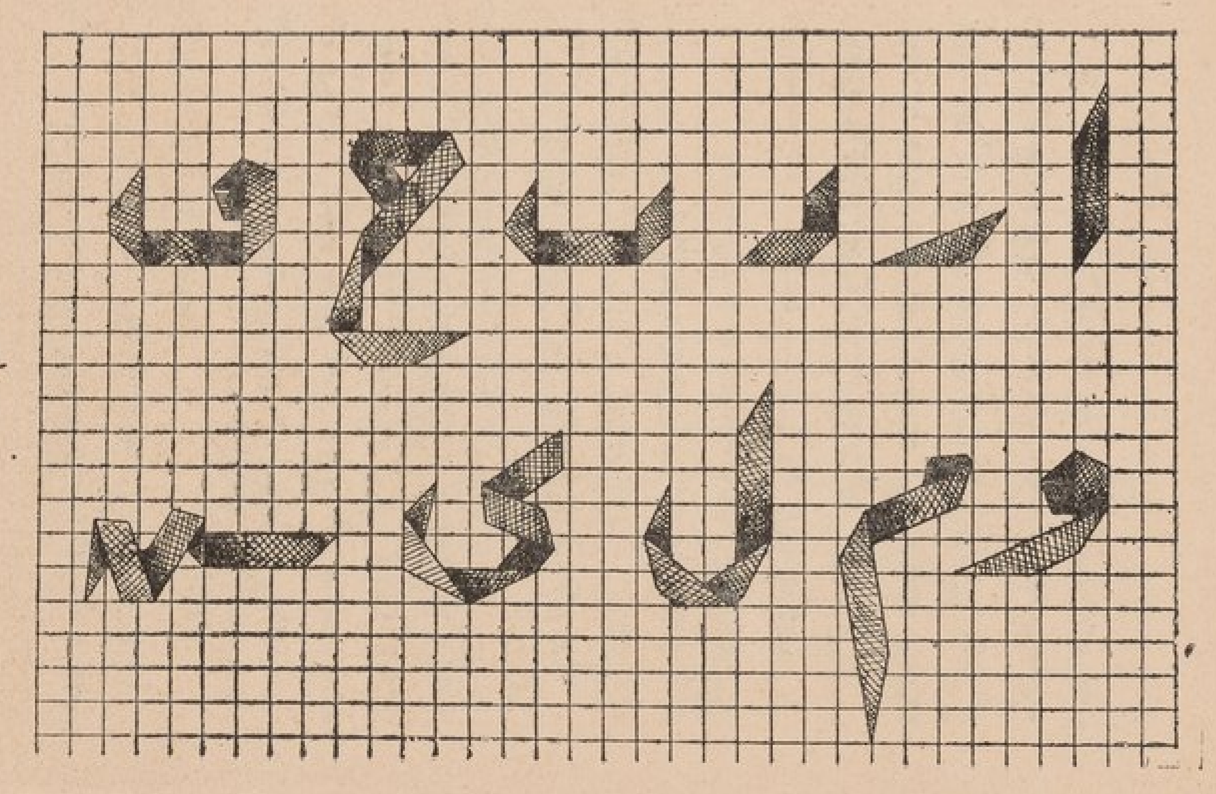
ومما لايحتاج الى التفصيل : انه من السهل الاستفادة من هذه الاشغال في تعليم اشكال الحروف : وليس ثمة صعوبة في تجهيز الاطفال بالوسائط اللازمة لهذه الاشغال

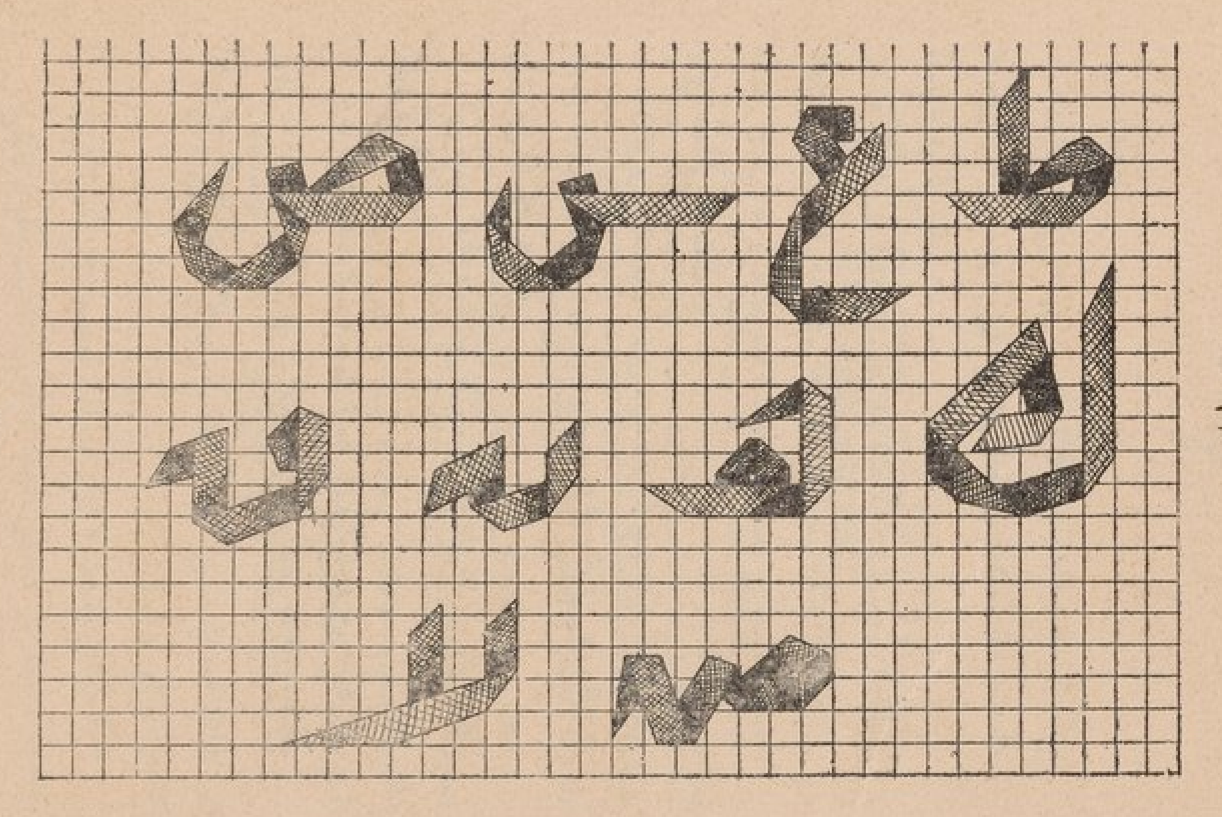
(انظروا لوحة ـ ا ـ في صفحة ٥١)

الشريط :

ان الورق الشريطي ايضاً يستعمل في اشغال يدوية مختلفة . فالاطفال يطوونه بصور مختلفة ويؤلفون منه اشكالا متنوعة . فمتى تعودوا وتمرنوا على صنع الاشكال البسيطة من الشريط ، يمكنهم ان يقلدوا اشكال الحروف ايضاً ، ويصنعوها من الورق .

(نظروا لوحة ـ ج ـ في صفحة ٦٠ ولوحة ـ د ـ في صفحة ٦١)





الطين :

ان الطين من اسهل وسائط الاشتغال وافيدها ، فيمكن الحصول عليه بسهولة في كل محل ، ويمكن الاستفادة منه بلا صعوبة في كل المدارس

فكما ان الشاب يستلذ بالاشتغال به ويستعمله لاحضار نماذج النحت - في مدارس الفنون الجميلة - كذلك الولد الصغير يستلذ باللعب به ويصنع منه اشكالاً مسطحة وأشياء مجسمة - في حدائق الاطفال -

ان طرق الاشتغال بالطين متعددة . فأحد هذه الطرق ، هو عجن الطين وتدويره تحت اليد وجعله فتيلة ، ثم ثنى هذه الفتيلة وليها على اشكال مختلفة

فمتى صنع الولد فتيلة من طين ، يمكنه أن يحاكى بها اشكال الحروف أيضاً

ولما كانت هذه الفتيلة سهلة التحويل والتحوير من شكل الى آخر ، يسهل على المعلم ان يستفيد منها في تعليم اشتقاق اشكال الحروف بعضها من بعض

— ٤ —

تعليم الحروف

ان مهمة المعلم في تعليم الحروف ، تنقسم الى قسمين اساسيين : ١ — تعليم اصوات الحروف ، ٢ — تعليم صور الحروف

ان أعظم الاهتمام يجب ان يوجه الى تعليم اصوات الحروف ؛ لان الصور مرئية ومحسوسة بحد ذاتها ، فلا يحتاج الذهن الى عناء زائد في تعلمها ؛ ولكن الاصوات ليست مرئية ولا محسوسة بمفردها ، فيحتاج الذهن الى اهتمام خاص في تعلمها

لذلك ، بعد تعويد التلاميذ على تمييز المقاطع والاصوات بصورة عامة ، يجب الشروع بتعليم كل صوت من اصوات الحروف بصورة خاصة . وهذا ، عند ما يقصد تعليم الحرف الذي يرمز الى ذلك الصوت

ان أحسن طريقة لاظهار صوت من الاصوات وتعليمه ، هي ايراد الصوت ضمن كلمة موافقة ، وتحليل تلك الكلمة الى الاصوات التي تركبها

فالكلمة التي تنتخب لاظهار صوت وتعليمه ، يجب ان تكون بسيطة وسهلة من وجهي اللفظ والمعنى ؛ بحيث يكون لفظها

بسيطاً وسهل التحليل ، ومدلولها واضحاً وسهل الادراك

وعلاوة على ذلك ، ينبغي ان يكون معنى الكلمة قابلاً للاراءة والتصوير ، لان الدخول في الموضوع بمحادثة تجري على شيء موجود أو صورة مرئية مما يجعل الدرس حياً وجاذباً ، ولا سيما لأن وجود رسم يصور « مدلول الكلمة » ، بجانب كتابة تدل على « لفظها » مما يسهل الحفظ والتذكر تسهيلاً عظيماً

واما من جهة موقع الحرف والصوت من الكلمة ، فلا شك بان انتخاب الكلمات التي تبتديء بالصوت أو تنتهي به أوفق لتعليم الصوت من استعمال الكلمات التي تحتوي عليه

ونحن نفضل اختيار الكلمات التي تنتهي بالصوت والحرف المراد تعليمه ، على التي تبتدىء به ؛ ونوصى خاصة بالكلمات التي تنتهي بذلك الصوت ، بعد حرف مد . وهذا ، بناء على الملاحظتين الآتيتين :

اولاً : اذا كان الصامت في أول الكلمة فاظهاره مستقلا يتوقف على لفظه بتلكن وتشديد ؛ ولكنه ، اذا كان في آخر الكلمة ولا سيما بعد حرف مد ، فاظهاره مستقلا يحصل بلفظ آخر الكلمة مع مد مبالغ فيه . (كما مر تفصيله في صفحة ٤٧) ولا شك بان مد الصوائت أسهل على اللسان وأوفق للطبيعة من التلكن بالصوامت

ثانياً : ان الحروف المتصلة في اللغة العربية ، لا تظهر كاملة الصورة الا في آخر الكلمة ، وذلك عند ما تأتي بعد الالف الممدودة والواو الممدودة أو بعد غيرها من الحروف المنفصلة . واما عند ما تكون في صدر الكلمة ، فتكون ناقصة الصورة وملتصقة بحرف آخر على كل حال . فلا شك بان تعليم الحرف بصورته الكاملة والمستقلة ـ في باديء الأمر ـ أوفق من تعليمه بصورته الناقصة والملتصقة

فعلى المعلم عند ما يتحرى الكلمات الموافقة لتعليم صوت من الاصوات ، ان يختار ـ في باديء الأمر ـ الكلمات التي تنتهي بذلك الصوت بعد حرف مد

وهـذا ما وجهنا اليه عنايتنا في القراءة الخلدونية : فاننا رجحنا وقدمنا الكلمات التي هي من هذا القبيل على غيرها من الكلمات

١ — أول ما يعلم من الكلمات والحروف

من البديهي ، ان القاعدة السابقة ، لا يمكن تطبيقها في بداية الدروس : اذ يستحيل تعليم حرف فى آخر الكلمة ، قبـل ان يسبق تعليم بضعة حروف تتقدم عليه لتؤلف تلك الكلمة . فمن الضروري اذن الابتـداء « بكلمة » والاجتهاد لتفريق جميع

أصواتها وتعليم جميع حروفها مرة واحدة

يتبين من هذه التفصيلات ، ان المشكلات الجوهرية تكثر في الدروس الاولية ؛ وكلما تقدمت الدروس والتمارين ، وازدادت الحروف والاصوات ـ يتسع مجال الانتخاب امام المعلم ، ويسهل عليه ايجاد واختيار الكلمات الموافقة لتعليم الحروف والاصوات الجديدة

فالاهتمام ، كل الاهتمام يجب ان يوجه الى الدروس الاولية :

ما هي الكلمات التي يجب ان تختار وتستعمل في الدروس الاولية ، لتحليل الاصوات وتعليم الحروف ؟

لا شك بان هذه الكلمات يجب ان تكون قبل كل شيء ، جامعة للاوصاف التي ذكرناها آنفاً (صفحة ٦٤) يعني : يجب ان يكون مدلولها مألوفاً وممكن التصور ، ولفظها بسيطاً وسهل التحليل ؛ وزيادة على ذلك ، يجب ان يكون لفظها وحيد المقطع ، وحروفها واصواتها قابلة لتركيب كلمات بسيطة ومألوفة مثلها ، عند زيادة حرف آخر عليها

فالكلمات التي هي من هذا القبيل ، ليست بكثيرة : زير ، زيز ، دود ، دار ، باب ، آس . . .

ان كلمة « آس » أوفق الكل من حيث لفظها لانها مركبة من صوتين ، وهذان الصوتان يسهل تفريق أحدهما عن الآخر ؛

ولكنها ليست موافقة من حيث حروفها ، لانه لا يمكن الاستفادة من حرفيها في توليد كلمات مثلها — مالم تتقدمهما حروف أخرى — وزد على ذلك ، ان ركنها الأول مركب من ألف ومد ، وركنها الثاني من الحروف التي تتحول كثيراً عند اتصالها بغيرها من الحروف

واما كلمة « دود » فهي أوفق منها من حيث الصورة ، ولكنها أصعب منها من حيث اللفظ : لان الدال التي في بدايتها من الصوائت المنفجرة ، واظهارها منفردة في بداية الكلمة يحتاج الى اهتمام خاص . فلذلك ، كلمة دود ، لا تليق ان تكون أول واسطة لتعليم الحروف وتمييز اصواتها

ومن ثم ، رأينا ان كلمتي « زيز » و « زير » أوفق للابتداء ، ولو كانتا أصعب من اللتين سبق ذكرهما — من حيث الصورة — لان صوت الزاي ، الذي يتكرر مرتين في كلمة « زيز » من الكلمات الرنانة ، التي يمكن ان تطوّل وتمد وتلفظ مستمرة ومستقلة ؛ وهذه الكلمة سهلة التحليل جداً ، من هذه الوجهة ؛ فتحليلها يحصل بسهولة عند تقليد صوت الزيز ، وعند تلفظ الكلمة بتشديد في حرفها الأول وبمد في حرفها الثاني :

. . ززززيز . . زز . . .

واما صوت الراء الذي تنتهي به كلمة « زير » ، فيحدث من

اهتزاز اللسان عند خروج الهواء من الفم ؛ فيمكن ان يمد ويلفظ مستقلاً

فعند تحليل كلمة « زيز » يتعلم التلاميذ صوتين وحرفين ، وعند تحليل كلمة « زير » يتعلمون – علاوة على هذين الصوتين وهذين الحرفين – صوتاً آخر وحرفاً آخر . وهـذه الاصوات الثلاثة والحروف الثلاثه ، تؤلف « الحلقة الاولى » لسلسلة – طويلة ومشتبكة – من الـكلمات السهلة والمألوفة ، والموافقة لتعليم الحروف المختلفة

٢ — نموذج من دروس تعليم الحروف

رأينا من الواجب علينا ، ان نبين – بالتفصيل – طريقة تعليم حرف من حروف الهجاء ، لـكي ينسج المعلم على منوالها في تعليم سائر الحروف . وقد اخترنا حرف التاء ، لهذه الغاية

(انظروا مبادىء القراءة الخلدونية ، صفحة ٣٠و٣١)

احضار الدرس

على المعلم ان يهيء نفسه وذهنـه الى الدرس ، قبل الشروع به :

١ — عليه ان يتذكر الحروف والحركات التي سبق تعليمها ، لـكي يعرف الـكلمات التي يمكنه ان يكتبها ، عند شروعه بتعليم

التاء . هـذه الحروف والحركات ، هي ـ حسب الترتيب المتبع في الالفباء الخلدونيـة ـ ز ، ي ، ر ، ا ، د ، ن ، ب ، و ، م ، ق ، ف ، ل ، ء ، ط ـ ضمة ، فتحة ، كسرة ، شدة ، ضمتان

٢ — وعلى المعلم أيضاً ان يفكر بالـكلمات الموافقة لتعليم صوت التاء . لان الـكلمات المسطورة في كتاب الالفباء ـ في الصفحة الخاصـة بحرف التاء ـ ما هي الا قسم من الـكلمات التي يمكن كتابتها ، بتركيب التاء مع الحروف التي سبق تعليمها . وهناك كلمات أخرى ، لا يمكن كتابتها بتلك الحروف ، ولـكنه يمكن ـ بل يجب ـ الاستفادة منها في تعليم صوت التاء ؛ مثل : حوت ، حانوت ، عنكبوت ، كبريت ، أخت ، سبت ، ست ، صوت ، ـ تاج ، تباشير ، تحت ، ترعـة ، تلغراف ـ كتاب ، مكتوب ، شتاء ، ستار ، بستان . . . وهلم جرا . فمن البديهي ان المعـلم لا يجد هذه الـكلمات الا في الصحائف التي تعقب الصحف الخاصة بحرف التاء ، وهـذا بصورة متفرقة ومواطن مختلفة

ولذلك ، كان من الواجب على المعلم ان يفكر بامثال هذه الـكلمات قبل الشروع بالدرس ـ والاجدر به ان يثبتها في جدول عند استحضاره لتدريسها

٣ — وعليه أيضاً ، ان يلاحظ ان التاء تلحق الفعل الماضي

عند التأنيث والتكلم والخطاب ، وتدخل على المضارع عند التأنيث والخطاب . ومن ثم كان في امكانه ـ بل من واجبه ـ ان يعود الى الافعال الماضية والمضارعة التي سبق له تعليم قراءتها وكتابتها فيكتبها ويقرأها بصيغ جديدة

٤ — من الممكن ان يكون في البلدة التي فيها المدرسة ، أعلام معروفة وكلمات دارجة ـ مستعملة وشائعة ، وموافقة لتعليم حرف التاء وصوته . فعلى المعلم ان يفكر بهذه الكلمات ، ويستفيد منها أيضاً

الشروع بالدرس

ان الكلمة المختارة لتعليم التاء لأول مرة ، هي كلمة : بنات

فيستحضر المعلم لوحة تصور عدة بنات ؛ ويتحادث مع التلاميذ فيما يرونه على هذه اللوحة ، ويحملهم بهذه المحادثة على ذكر كلمة بنات ولفظها

واذا لم يتمكن من استحضار لوحة كهذه ، يستلفت انظار التلاميذ الى الصورة التي في الكتاب (الالفباء ، صفحة ٣٠) ويتحادث معهم عليها ، حتى يتوصل الى الكلمة نفسها

ثم يطلب من التلاميذ ان يفرقوا الكلمة الى مقاطعها « بـ . نات » ثم يلفظوا المقطع الثاني بعد مبالغ فيه : « بنا . . .

ت » فيظهرون الصوت الاخير بوضوح وجلاء . ثم ينبههم على ان هـذا الصوت هو غير الاصوات التي تعلموا كتابتها . ويخبرهم انه سيعلمهم كتابة هذا الصوت

فيعود الى كلمة « بنات » ويكتب أول مقطع منها ، ويطلب من التلاميـذ قراءته ؛ ثم يكتب المقطع الثاني منها ـ ماعدا الحرف الأخير ـ ويطلب أيضاً قراءته ؛ وفي الاخير يعيد قراءة المقطعين المكتوبين : « بنا » . ثم يسأل « ماذا ينقص هذه الكتابة ، لأجل ان تلفظ : بنات ؟ » وبعد أخذ الجواب ، يضيف التاء اليها فيقرأ الكلمة بتمامها ، ويطلب قراءتها من بضعة تلاميذ واحداً واحداً ثم من جميعهم معاً

ثم يشرع بكتابة كلمة أخرى بجانب هذه ، وكلما كتب مقطعاً منها يقف عليه ويطلب من التلاميذ قراءته « ا . . دي . . با . . » وفي الاخير يضيف الى آخرها التاء ، ويقرؤها بكاملها : « أديبات » . ثم يعيد قراءة الكلمتين معاً : بنات أديبات . . .

ويهتم المعلم اثناء الكتابة ان يبقى فاصلاً صغيراً بين كل حرفين ، ويقف قليلاً على آخر كل مقطع ، ولا يكتب ما يليه الا بعد اقرائه هذا المقطع . وعند اعادة الكلمة أو العبارة كلها ، يشير الى كل مقطع على حدة ـ بخط يرسمه تحت المقطع في بادىء الأمر ، ثم باشارة يوجهها الى كل من هذه الخطوط باليد أو بعصا عند التكرار

تدقيق الصوت والحرف

بعد ما يكتب المعلم حرف التاء بهذه الصورة - ضمن كلمتين - يأخذ بتنبيه التلاميذ الى صورة الحرف وصوته ، مع شيء من التعمق :

فيسأل منهم أولاً هل هذا الحرف يشبه شيئاً من الاشياء التي يعرفونها أو حرفاً من الحروف التي تعلموها . وبعد ما يتلقى الجواب عن هذا السؤال ، يكتب الباء والتاء الواحد بجانب الآخر - ويقارن بينهما ، ويظهر الى العيان ما بينهما من فروق ومشابهات

ثم ينتقل الى الصوت ، ويطلب منهم ان يذكروا كلمات تنتهي به ثم كلمات تبتديء به ، وفي الاخير كلمات تحتوي عليه

ومتى تعذر على التلاميذ ايجاد كلمات من هذا القبيل ، فعلى المعلم ان يرشدهم ببعض الايضاحات : فيسألهم مثلاً « بماذا نشعل المصباح ؟ » لاجل التوصل الى كلمة « كبريت » ؛ ويقول لهم « لا بد من انكم تعرفون حشرة صغيرة ، تنسج بيتاً من خيوط رقيقة ، تلوث بها الحيطان والسقوف . . . » حتى يذكرهم بكلمة عنكبوت ؛ ويسألهم « اما تعرفون نهراً كبيراً ، اسمه ينتهي بصوت ت ؟ » ليوصلهم الى كلمة « فرات » . . . وهلم جرا

من الممكن ان يذكر بعض التلاميذ - خلال هذه التمارين

الصوتية ـ كلمة تحتوي على صوت الطاء ، بدلاً من التاء . ففي هذه الحالة يهتم المعلم باظهار الفرق بين الصوتين ، وذلك بتلفظ الكلمة التي مر ذكرها ـ مع اعتناء تام في اخراج الحروف من مخارجها ـ وبمقايستها بكلمة أخرى ، تحتوي على صوت التاء

كتابة الكلمات والعبارات

ان بين الكلمات التي يسبق ذكرها في خلال هذا الدرس عند تدقيق الصوت ، ما يمكن للمعلم كتابتها ـ بالنظر الى الحروف المعلومة لدى التلاميذ ـ ومالا يمكن كتابتها بالنظر الى عدم علمهم بها

فعلى المعلم ان يعود الى بعض الكلمات التي يمكنه كتابتها ، فيكتبها ويستكتبها : فاحياناً يكتب الكلمة ويطلب من التلاميذ قراءتها ؛ واحياناً يذكر الكلمة ويطلب منهم كتابتها ؛ وعلى كلا التقديرين ، يدخل الكلمة في عبارة : تارة بصورة شفهية ، وتارة بصورة تحريرية . فعندما يريد ـ مثلاً ـ تعليم كلمة (بيروت) ، عليه اما ان يذكر عبارة مثل « جاء من بيروت » أو « ذهب الى بيروت » ويكتب من هذه العبارة الكلمة الاخيرة فقط ، واما ان يكتب عبارة كاملة مثل « رأينا بيروت » أو « من يدرى ، أين بيروت » أو « لنا دار في بيروت » ويطلب قراءتها

وعند ما يريد تعليم كلمة « زارت » ، يكتب ـ مثلا ـ « أبو فائز زار » ، ثم يكتب تحتها « أم فائز » وبعد ما يحمل التلاميذ على الافتكار فيما يجب ان يقال بدلاً من « زار» في هذه العبارة الجديدة ، يكملها بكتابة كلمة « زارت »

ثم يغير كلمة « زار » في العبارة الأولى بكلمة « فاز » ، ويحمل التلاميذ على الافتكار فيما يجب أن يقال في العبارة الثانية ـ بدلاً من « زارت » وفي مقابل « فاز » ـ ويكتب كلمة « فازت »

بعد ذلك ، يكتب عبارات مختلفة ، مثل « أمي نادت أبي ـ الفيران فرت ـ ازدادت ـ الامطار افادت ـ » ويطلب من التلاميذ قراءتها ، كلما كتب مقطعاً منها

تحريك التاء

بعد كتابة عدة كلمات منتهية بالتاء الساكنة والمنفردة ، على هذا المنوال ، يشرع المعلم في تحريك التاء : فيعود الى كلمة « بنات » ـ مثلاً ـ ويضع فتحة فوق التاء ؛ ويطلب قراءتها . ثم يكرر عين العمل والتمرين ، مع الضمة والكسرة والضمتين

ثم يأخذ كلمة « قرأنا » ويبدل مقطعها الاخير بالتاء المفتوحة ، ثم المضمومة ، ثم المكسورة ؛ وفي كل من هذه الاحوال يتنبه

التلاميذ الى معاني هـذه الكلمات ومحال استعمالها ، بمحادثات مناسبة لها

بعد ذلك يكتب عبارات متنوعة ، مثـل : أين بات زياد — من مات اليوم — زرتُ أبي — يا أمي ، أما قرأت . . . وهلم جراً

التاء النهائية المتصلة

بعد هذه التمرينات يتطرق المعـلم الى الكلمات المنتهية بالتاء المتصلة : ويأخذ — مثلاً — كلمة « رأينا » ويكتبها على السبورة ، ويضيف اليها كلمة أخرى ، لكي تتألف منها عبارة تامة المعنى : رأينا البنات . ثم يبدل الـ « ينا » في كلمة « رأينا » بالـ « تُ » ولكنه لايجري هذا التعويض الا بعد محاورة في معنى الكلمتين ، فيسأل التلاميذ « متى تقول رأينا البنات ؟ — لو كان أحدكم رأى البنات وحده ، ماذا كان يقول ؟ »

وفي امكان المعلم ان يكتب « بين » ثم يبدل النون بالتاء ، لكى تصبح الكلمة « بيت » ؛ أو يكتب « زين » ثم يبدل الحرف الاخير بالتاء لكى تصبح الكلمة « زيت » . . .

وعلى كل حال ، فان ابدال حرف متصل معلوم من قبل — ضمن كلمة معروفه من قبل — بحرف متصل جديد — على المنوال المتقدم — أحسن وسيلة لتعليم الاتصال

ثم يكتب المعلم كلمات مختلفه منتهية بالتاء المتصلة ، ويؤلف منها عبارات مختلفة ، على المنوال الذي سبق تفصيله : البنت ملت — أين نامت ؟ — الوقت فات — رأيتُ البيت — طلبتُ الزيت — لفت طيب — من أين طلبت ؟

مراجعة الكتاب

بعد هذه التمرينات التي تجري كلها على السبورة ، يفتح المعلم كتاب الالفباء ويطلب من التلاميذ قراءة ما هو مسطور فيه

(مبادىء القراءة الخلدونية ، صفحة ٣٠)

وعند الانتهاء من القراءة ، يطلب منهم ان ينسخوا الكلمات والعبارات التي في الكتاب — وذلك في الصف أو في الدار

التاء الاولية والتاء الوسطية

اما التاء الاولية والتاء الوسطية فمن الضروري تعليمها في درس آخر

(مبادىء القراءة ، صفحة ٣١)

اما الطريقة التي يجب اتباعها في تعليم هذين الشكلين ، فهي عين الطريقة التي بيناها تفصيلاً في تعليم التاء المنفصلة والتاء المتصلة في الآخر . غير انه في هذا التعليم ، يجب الاعتناء بتبيين اشتقاق هذين الشكلين من الشكل الاصلي ، وذلك بتذكير

التلميذ بما سبق تعليمه في حرف الباء من جهة ، وبتكرار تطبيق تلك الوسائل على حرف التاء ، من جهة أخرى

تنبيه عام

يجب ان لا يعزب عن بال المعلم ، ان الكتاب ما هو الا خلاصة للدرس ، فالعبارات المسطورة فيه ، لم توضع الا لتكون نموذجاً لكتابة عبارات مثلها . فعلى المعلم أن يكثر من العبارات ، ويدخل كلا من الكلمات التي يكتبها في عبارة ـ إما شفهية وإما تحريرية ـ ، وان يعتني في ان تكون العبارات مما يستلذ التلاميذ بقراءته وكتابته



الخاتمة

— وسائط التعليم —

ان الطريقة المثلى في تعليم الالفباء ، تتطلب استعمال بعض الوسائط ـ عدا الكتاب والقلم والتباشير ـ كما مر تفصيله

فهذه الوسائط تنقسم الى قسمين : الحروف والتصاوير

١ — يجب ان يكون في كل مدرسة مجموعة من الحروف المتحركة المطبوعة أو الملصوقة على المقوى ؛ فهي توضع في صندوق مقسم الى عيون ، ويلصق على غطاء الصندق ـ من داخله ـ أربع خشيبات أفقية ، لاجل صف الحروف والحركات عليها وفي ما بينها وهو مفتوح . يكون طول الفاصل الذي بين الخشبتين المتوسطتين متناسباً مع ارتفاع قطع المقوى المرسوم عليها الحروف ، وأما الفاصل بين كل من هاتين الخشبتين وبين اللتين تحتهما وفوقهما ، فيكون أقل من ذلك ومتناسباً مع ارتفاع قطع المقوى المرسومة عليها الحركات والاشكال ـ التي يجب ان توضع فوق الحرف أو تحته

وغني عن البيان انه يجب ان يكون في الصندوق عدد من كل حرف وحركة ـ لكي يستطيع المعلم أو التلميذ ان يؤلف كلمات أو عبارات بصفها وتركيبها . ومتى تجهزت المدرسة « بصندوق حروف » من هذا القبيل لا يصعب على المعلم ان ينسخ هذه

الحروف على الورق السميك ويقصها ، ويهيء صندوقاً صغيراً آخر ، يحتوي على حروف مقصوصة مستقلة

ومن السهل على المعلم أيضاً ان ينسخ الحروف على قطع من الخشب الرقيق ، ثم يثقب الخشبة من نقطة على محيط الحرف ، ويقص الحرف بمنشار رقيق ، أو يطلب ذلك العمل من نجار ، فيحصل ـ في وقت واحد ـ على حروف خشبية مقصوصة من جهة ، وعلى حروف محفورة في خشبات من جهة أخرى

اما الحروف التي من الازرار والعيدان والشريط ـ فلا يصعب على المعلم أن يصنع النماذج اللازمة لها

٢ — يجب ان يكون في كل مدرسة ، مجموعة من صور الاشياء التي تتخذ أسماؤها اساساً لتعليم الحروف . على ان تكون هذه الصور كبيرة حتى يتمكن جميع التلاميذ من رؤيتها معاً ؛ ولا بأس من أن يكون الاسم مكتوباً بجانب الصورة بحروف كبيرة وواضحة

وعدا هذه الالواح المصورة ، ينبغي اعداد مجموعة من الصور الصغيرة لكثير من الاشياء ، فهي ترسم أو تلصق على قطع صغيرة من المقوى ، وتكتب اسماؤها على قطع أخرى . وتؤخذ عدة علب ـ من علب الدخان مثلاً ـ ويوضع في كل منها عدد معين من الصور ومن اسمائها ـ ١٠ أو ١٥ مثلاً ـ ثم توزع هذه اللعب على التلاميذ ؛ فيصف كل تلميذ الصور أمامه ثم يأخذ كلا من القطع

المكتوبة ويقرأها ، ثم يضعها تحت الصورة التي تدل عليها

ان هذه الطريقة أحدثت لاول مرة في المعاهد الخاصة بتعليم البلهاء والمتأخرين من الاولاد ، وذلك لتلافي الضعف المشهود في قوة التجريد لديهم ، وللاستفادة من قوة الحافظة البصرية عندهم

أما نحن فقد اقتطفنا من هذه الطريقة ثمرات مهمة ، عند ما طبقناها على التلاميذ الصغار في المدارس الاعتيادية : فقد وجدناها تؤدي الى اقتصاد عظيم في الوقت ، وتمكن المعلم من أن يجعل التلاميذ يقرأون وحدهم عند اللزوم

وبعد اكمال الدرس المشترك العام ، يوزع المعلم العلب على التلاميذ ، ثم يطوف بين المقاعد ويصحح الغلطات ، ثم يأمر بمبادلة العلب . وبهذه الصورة يكون قد حمل جميع التلاميذ على قراءة كلمات كثيرة في مدة وجيزة . اذ لا يصعب عليه ان يتأكد من حسن قراءة التلاميذ في نظرة واحدة ؛ وان يفهم مواضع الخطأ في هذه القراءة التي يقوم بها كل تلميذ على حدة

وعلاوة على ذلك يمكن للمعلم ان يشتغل مع بعض التلاميذ المتأخرين على السبورة ، بينما سائرهم ينكبون على قراءة الكتابات ووضعها تحت الصور

وزيادة اشتغال المعلم — بهذه الصورة — مع المتأخرين دون أن يدع المتقدمين بلا شغل ولا درس ، مما يساعد على تقدم أولئك بينما هو لا يلحق ضرراً بهؤلاء

